



**Universidade de
Aveiro**
2011

Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do
Território

**ISABEL MARIA PICADO
DE OLIVEIRA MARQUES
COSTA**

**ESCOLA INCLUSIVA NUM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS: ESTUDO DE CASO**



**ISABEL MARIA PICADO
DE OLIVEIRA MARQUES
COSTA**

**ESCOLA INCLUSIVA NUM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS: ESTUDO DE CASO**

Trabalho de projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Pública, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Armando Gomes Santiago, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território.

O júri

Presidente	Professora Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro
Vogal - Arguente Principal	Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro
Vogal - Orientador	Professor Doutor Rui Armando Gomes Santiago Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Doutor Rui Santiago, o meu agradecimento pela sua disponibilidade, exigência e pertinência com que orientou este projeto.

Aos participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

À minha amiga Diana, pelas sugestões e pela partilha de saberes, pela transmissão de força e otimismo.

Ao meu amigo Luís pelo incentivo, pela ajuda e experiência profissional.

A todos os colegas do Hospital pela compreensão e pela amizade demonstrados ao longo deste processo.

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã que me apoiaram e incentivaram neste percurso académico.

Ao meu marido e filhos pela paciência demonstrada e por estarem presentes em todos os momentos da minha vida.

A todos,
Muito Obrigado.

palavras-chave

Escola Inclusiva, Autonomia e gestão das escolas , Agrupamento de escolas.

resumo

A educação inclusiva assenta num novo conceito de escola, com uma estrutura organizativa própria, aberta à mudança, inovadora e que se baseie no respeito pela diferença.

É urgente assumir a diversidade, criar respostas adequadas, designadamente através da realização e aplicação de um currículo aberto e flexível, com construção permanente perante as necessidades de cada um. Só criando uma rede adequada de recursos e privilegiando a coadjuvação dos diversos intervenientes no processo educativo, assim como definindo estratégias coerentes e variadas se poderá conseguir e possibilitar o sucesso de todos. No novo cenário assinalado pela autonomia, administração e gestão das escolas, o papel do órgão de gestão assume indiscutivelmente a importância na organização e funcionamento da escola em todos os aspetos quer físicos, sociopolíticos, relacionais, materiais, financeiros e pedagógicos.

Deste modo, o presente estudo tem como finalidade elaborar um diagnóstico de um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Aveiro e propor um projeto sobre as práticas da gestão escolar orientada para a promoção da escola inclusiva. Este projeto tem o objetivo de sugerir modificações organizacionais, ao órgão de gestão escolar, de forma a facilitar o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

A recolha de dados foi efetuada através de um conjunto de entrevistas semidirigidas, realizadas a seis elementos do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas: o Diretor da Escola, o Presidente do Conselho Geral, o Coordenador dos Professores do 1ºCiclo, o Coordenador dos Diretores de Turma do 2º e 3ºCiclo e o Coordenador dos Serviços Especializados do Apoio Educativo.

Os resultados do estudo sugerem que a gestão do Agrupamento promova a divulgação da Escola Inclusiva e que dissemine a toda a comunidade educativa a informação ligada a este conceito. Além de que, necessita proceder a reestruturações básicas a nível da afetação de recursos humanos, recursos materiais e equipamentos específicos e possa incentivar e promover a formação especializada dirigida aos professores e técnicos operacionais.

keywords

All-Inclusive School; Autonomy and school management; Agrupment of schools

abstract

The inclusive education is based in a new concept of school, with a personal organizational structure, open to the change, innovative and based in the respect for the difference.

It's urgent to assume the diversity, build convenient answers, expressly, the creation and application of flexible and open curriculum, with a permanent construction in front of the individual needs.

Only building an adequate group of resources and privileging the cooperation between the several actors of the educative process, also defining consistent and multiple strategies, will be possible to achieve the success of all.

In the new scenery marked by the school's autonomy, management and administration, the role of management group take over undoubtedly the importance in school's organization and functioning in every aspects, include physicals, social-politics, relational, materials, financials and pedagogical.

In this way this study has the goal to make a diagnosis from a vertical agrupment of schools from Aveiro's district, and propose a Project about the practice of the school's management, focused to promote inclusive school.

This Project has the goal to suggest organizational modifications to the management group, with propose to make easier the development of the All-inclusive school.

The data was collected trough a series of semi directed interviews applied to six elements from the school management group: the school director, the president of general board, the teacher's coordinator of 1st, 2nd and 3rd degrees and the coordinator of services specialized educational support.

The results of the studies suggest that the management of agrupment promote the information of inclusive school to all educative community and the information related to this concept. Besides that, it is necessary to make basic restructure in humans resources, material resources and specific equipments and can promote the specialty formation directed to the teachers and operational technicians.

“A inclusão deve ser feita de uma forma séria e responsável, em que toda a comunidade educativa beneficia pela partilha, pela aprendizagem do respeito pela diferença e da potencialização das capacidades de cada um e de todos... não uma inclusão de faz de conta.”

Margarida Loureiro, 2006

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. A inclusão na educação	4
1.O Movimento da Inclusão.....	4
2.Evolução das Políticas de Inclusão	5
3.A Mudança das Escolas face à Escola Inclusiva	8
3.1.Os Professores	11
3.2.A sala de aula inclusiva.....	12
3.3.A Partilha de Responsabilidades	14
4.Benefícios da Inclusão	15
Capítulo 2. Os caminhos para uma Escola Inclusiva em Portugal.....	18
1.Ser, sendo diferente.....	19
2.Êxito de todos através do êxito de cada um	20
3.Percursos de institucionalização da Educação Especial em Portugal	23
3.1.Caminhos da integração	24
3.2.Enfrentando desafios	26
3.3.Uma nova etapa.....	27
3.4.Promovendo a igualdade de oportunidades.....	30
3.5.Um novo Referencial para as Necessidades Educativas Especiais	32
4.Actualizando para a Inclusão	34
Capítulo 3. A recolha de Informação	37
1.Caracterização Metodológica Geral.....	37
2.Processo de recolha de dados.....	39

3.Características da População e Amostra	39
4.Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	41
4.1.A Entrevista.....	41
4.2.A Análise Documental	43
5.Técnica de Análise de dados.....	44
Capítulo 4. A fase do estudo diagnóstico: Análise e interpretação dos Resultados	48
1.Caracterização do Agrupamento de Escolas	48
2.Escola Inclusiva	53
2.1.Divulgação da Escola Inclusiva no Projecto Educativo.....	53
2.2.Informação da Escola Inclusiva transmitida aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade educativa em geral	56
2.3.Protocolos/parcerias	57
3.Referenciação e Intervenção aos Alunos com NEE	58
3.1.Modelo de referenciação	58
3.2.Atendimento aos alunos com NEE.....	59
3.3.Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios	61
3.4.Equipa Multidisciplinar.....	63
4.Processos de Melhoria	64
4.1.A relevância da formação dos professores do ensino regular de educação especial e dos técnicos operacionais	64
4.2.Dificuldades sentidas face à Escola Inclusiva.....	67
4.3.Propostas para tornar a Escola mais Inclusiva	69
5.Discussão dos resultados.....	70
6.Síntese dos resultados	76

Capítulo 5. Uma proposta de projecto de intervenção	78
1. Intervenientes	78
2. Objectivos Gerais	79
3. Propostas de intervenção	80
4. Desenvolvimento do Projecto	82
5. Fases do Projecto	83
6. Cronograma	85
7. Listagem de recursos	86
8. Resultados esperados	86
Capítulo 6. Conclusões	89
Capítulo 7. Bibliografia	90
Capítulo 8. Anexos	99
Anexo 1- Carta dirigida ao Director da Escola do Agrupamento de Escolas a solicitar a colaboração no estudo	99
Anexo 2- Guião de entrevista semidirigida realizada ao Director da Escola e ao Presidente do Conselho Geral	100
Anexo 3- Guião de entrevista semidirigida realizada ao CP-1ºCiclo, aos CDT-2º e 3º Ciclo e ao CSEAE.	101
Anexo 4- Sistema Categorical	102
Anexo 5- Transcrição integral de uma entrevista realizada	103
Anexo 6- Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas ao DE e ao PCG	111

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos participantes por idade e sexo	40
Quadro 2 - Caracterização dos participantes por categoria profissional e tempo de serviço	41
Quadro 3 - Distribuição da População Escolar	49
Quadro 4 - Distribuição dos alunos com NEE	49
Quadro 5 - Corpo Docente	51
Quadro 6 - Pessoal não docente	52
Quadro 7 - Avaliação do Projecto	88

Siglas

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de apoio à família

CEE- Comunidade Económica Europeia

CERCIS- Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde

CRI - Centros de Recursos para a Inclusão

CRSE- Comissão da Reforma do Sistema Educativo

CRTIC- Centros de Recursos TIC

DEE- Divisão de Ensino Especial

DEEP- Divisão do Ensino Especial e Profissional

DREC- Direção Regional de Educação do Centro

EEE- Equipas de Ensino Especial

EEI- Equipas de Ensino Especial Integrado

EB1- Escola Básica do 1º Ciclo

IDEA- Individuals With Disabilities Education Act

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MMRP- Meio Menos Restrito Possível

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento

PE- Programas Educativos

PEI- Plano Educativo Individual

REI- Regular Education Initiative

SAPA- Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio

SPO- Serviço de Psicologia e Orientação

UEE- Unidade de Ensino Estruturado

Introdução

Existe um consenso a nível mundial de que todas as crianças devem ter direito à educação. Nos últimos anos, tem havido a preocupação de defender o princípio da educação inclusiva, assim como a importância de promover o desenvolvimento dos sistemas educativos, de forma a poderem incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Schaffner (1999), preconiza que os princípios da inclusão aplicam-se a todos os alunos, e não somente aos alunos com deficiência ou sob risco.

A educação inclusiva consiste em acolher todos os alunos, sem exceção, promovendo a capacidade de compreender e aceitar o outro, usufruindo o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A inclusão dirige-se a todos os estudantes, e materializa-se na qualidade das interações recíprocas (Mantoan, 2005).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), assim como a Declaração de Salamanca e as Linhas de Ação da UNESCO (1994), são entre outras, vigorosas ferramentas em defesa das crianças com deficiências. Constituem o culminar de uma luta contra os preconceitos e a discriminação da sociedade em relação a estas crianças. Estes documentos combatem a exclusão, criando oportunidades de inclusão e incentivando os governos a responsabilizar-se por uma educação inclusiva. Baptista (1998) preconiza que sendo uma exigência social e política, imposta progressivamente, desde a metade do século XIX, a inclusão corresponde, em termos educacionais, aos valores da democracia e da justiça social e da solidariedade, configurando o reconhecimento e o direito da educação para todos, a escolaridade obrigatória e o direito de todos ao sucesso na escola.

Para desenvolver uma escola inclusiva é necessária uma liderança forte e ativa nas escolas (Sage, 1999), na qual seja reconhecida a responsabilidade da sua direção na definição dos objetivos educativos, a qual deve garantir tomada de decisões que enfrentem desafios e apoiem as interações e processos compatibilizados com a filosofia da escola (Schaffner, 1999).

A realização deste trabalho de projeto surge no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração Pública, tornando-se pertinente, numa área tão vasta como a Educação, a abordagem de conceitos sobre o Ensino Especial, a Escola Inclusiva e as práticas da gestão escolar à luz do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Partindo do pressuposto, que as práticas de inclusão, nomeadamente a nível da gestão, não estão a favorecer as crianças com necessidades educativas especiais, o nosso objetivo de estudo é elaborar um diagnóstico de um agrupamento escolar e propor um projeto sobre as práticas da gestão escolar, orientado para a promoção da escola inclusiva. No decurso do estudo propomo-nos desenvolver uma análise crítica sobre este problema e recomendar algumas mudanças, no sentido de melhorar todo o contexto escolar com base nos papéis desempenhados pelo órgão de gestão e administração do agrupamento escolar que selecionámos para campo do nosso projeto. Pretende-se aconselhar a implementação de um conjunto de medidas de melhoria organizacional que favoreçam o desenvolvimento de uma escola inclusiva, no sentido de aperfeiçoar o que já existe ou inovar através da introdução de novas soluções.

O projeto que propomos, surge como resultado de um estudo, do tipo de diagnóstico, que desenvolvemos no agrupamento de escolas atrás referido. A análise de diagnóstico que o suporta configura-se como um estudo com características de estudo de caso (Bogdan & Biklen, 1994). É uma abordagem de natureza interpretativa e qualitativa. Como principais instrumentos de recolha de dados recorreu-se à utilização de entrevistas semidirigidas, no final do ano letivo 2010/2011. Como informação complementar fizemos uma breve análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento.

Na primeira parte do trabalho, analisamos a noção de Inclusão na Educação e a forma como o movimento da escola inclusiva surgiu; a evolução das políticas de inclusão e as mudanças necessárias para uma educação/escola inclusiva; e, por fim, a partilha de responsabilidades pelos vários atores da cena educativa e dos benefícios da inclusão.

Na segunda parte centramo-nos nos principais conceitos e noções que constituem o enquadramento teórico do projeto. Analisamos as noções de ensino especial, o seu entendimento em Portugal e a evolução das políticas de educação e do ensino especial.

Analizamos, igualmente, o papel da Direção das Escolas face aos novos desafios gestionários e a sua articulação com a Escola Inclusiva.

Na terceira parte, descrevemos a metodologia utilizada na realização do projeto. Posteriormente debruçamo-nos sobre a análise e interpretação dos dados recolhidos para este projeto. Por último, apresentamos o projeto de intervenção que elaborámos e as principais conclusões globais do trabalho.

Importa referir que qualquer intervenção na área da educação está sujeita a considerações e questões que manifestam preocupações com a educação das crianças, particularmente quando são consideradas especiais, pois todos nós somos diferentes....

Defende-se, pois, um forte envolvimento da comunidade escolar, com uma liderança capaz de difundir os objetivos da instituição e promover esse mesmo envolvimento, só possível de alcançar se os profissionais cooperarem e criarem formas de solidariedade interna que possibilite a projeção e o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Capítulo 1. A inclusão na educação

Há vários anos que a inclusão tem vindo a ser tratada e repensada, na procura de uma conceção igualitária entre pessoas portadoras de necessidades especiais e os restantes cidadãos. Espera-se que a pessoa portadora de deficiência seja representada com os mesmos direitos, enquanto ser humano, e que possa viver e desfrutar do mesmo mundo como os demais, na plenitude da sua essência. Sendo a educação facto determinante para que os cidadãos se possam integrar plenamente, não é possível alcançar a conceção igualitária entre os diferentes se as diferenças são destacadas na escola e na sala de aula.

A educação inclusiva pressupõe a aceitação de todos os que, no decorrer da história, foram excluídos da escola, tais como as pessoas com deficiência. A escola, por definição, assume como principal objetivo, o ensinar a todos e estar habilitada para o fazer. Mas, para isso, as instituições de ensino necessitam de uma maior mobilidade e quebrar alguns paradigmas que já estão institucionalizados. As pessoas não aprendem da mesma forma nem ao mesmo tempo. Na maioria das vezes o preconceito é fruto da falta de informação, pois de uma forma errónea pensa-se que as pessoas com deficiência não são capazes de efetuar determinadas atividades, quando na realidade conseguem.

A inclusão na educação significa o direito à justiça, à integração e à igualdade da criança com necessidades educativas especiais. Promove um melhor desenvolvimento físico e psíquico do aluno com características especiais e aos demais alunos, proporcionando condições para a construção de atitudes de respeito, ajuda e compreensão. Os benefícios da educação inclusiva vão para além das pessoas que estão a ser incluídas, abrangendo todos. Este será o ganho da sociedade ao conviver com pessoas com necessidades educativas especiais.

1. O Movimento da Inclusão

A Inclusão na Educação pressupõe rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar (Rodrigues, 2006). Podemos nos basear na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 para afirmar:

“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos no nível elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direcionada para o

completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art. 26).

O movimento da educação inclusiva tem aqui as suas raízes. A Inclusão tem que ser encarada como uma afirmação onde os Direitos Humanos não devem ser apenas uma declaração teórica, mas um meio para os pôr em prática.

Segundo Correia (2008), a filosofia da Inclusão nasceu em 1986, com Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, quando, no seu discurso, invocava uma mudança profunda no atendimento das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e em “risco educacional”. Constatou que dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas americanas, havia uma elevada percentagem de alunos com NEE (10%) e outros (10% a 20%) não considerados NEE, mas com problemas de aprendizagem e de comportamento que punham em risco a sua realização escolar. Tal surgiu como uma realidade que incentivava a procura de novas estratégias no sentido de promover o sucesso escolar desses alunos. Também afirmava que perante este grande insucesso dos alunos, possivelmente, alguns se poderiam converter num grupo de pessoas marginalizadas não especializadas e/ou desempregadas. A resolução desta situação estaria na cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial, com o intuito de analisarem as necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem, desenvolvendo estratégias para responder às respetivas dificuldades. E com isto deu-se início a um novo movimento chamado “Regular Education Initiative (REI)” (Iniciativa da Educação Regular/ou Iniciativa Global de Educação) que, defendia a ideia de que deveria existir uma adaptação da classe regular para possibilitar as aprendizagens do aluno nesse ambiente. Também incitava a serem encontradas formas para apoiar o maior número de alunos na classe regular; enaltecia a associação ao ensino regular por parte dos serviços de educação especial e outros serviços especializados. A responsabilidade para responder às necessidades educativas especiais do aluno caberia aos serviços de educação especial e do ensino regular.

2. Evolução das Políticas de Inclusão

A tentativa de democratizar o ensino e de facultar o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens foi uma das alterações primordiais socioeducativas ocorridas nas últimas

décadas (Jesus & Martins, 2000). A trajetória percorrida no mundo ocidental pela afirmação e consolidação da democracia, foi, precisamente, o longo trajeto que as crianças com deficiência tiveram de percorrer para saírem do *ghetto* das escolas em que eram segregadas e frequentar os estabelecimentos de ensino regular. A educação das pessoas com deficiência é, atualmente, um direito, uma vez que o modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos é uma exigência social e política e não um projeto isolado e descontextualizado (Baptista, 1998).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nesta declaração enfatiza-se o princípio de que *“Todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”* (art.1). Todos os países participantes propõem-se criar programas que permitam responder a necessidades educativas fundamentais e garantir uma educação básica para todos. O movimento que envolve a escola para todos reforça a política de educação inclusiva, que reconhece o direito à diversidade, aos diferentes ritmos de aprendizagem e ao atendimento diferenciado.

Em Junho de 1994, uma nova ação fortalece a urgência da inclusão. Surge a Declaração de Salamanca, em que estiveram representados 92 governos e 25 organizações não governamentais, na qual Portugal também fez parte, com o objetivo de impulsionar a Escola Inclusiva. A Escola Inclusiva ganha uma vertente fundamental a partir dos Princípios, Políticas e Práticas, na área das Necessidades Educativas Especiais, contidos nesta Declaração, a saber:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994)

A Escola Inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar. Isto seria conseguido através do, conhecimento e resposta às necessidades diversas dos seus alunos, do ajuste aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; e assegurando uma educação de qualidade a todos, com base num currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as respetivas comunidades (Unesco, 1994).

Salientou-se o facto de que os alunos com NEE devem receber o apoio suplementar de que necessitam para poderem desfrutar de uma educação eficaz. A Escola Inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais e os alunos considerados normais.

A declaração de Salamanca é considerada o documento principal orientador das práticas inclusivas. Nele estão claramente explanados os princípios inclusivos, e consagrado o conceito de educação inclusiva, esta perspectivada de uma forma abrangente e efetiva quando conectada com o conceito de escola para todos. Segundo Bénard da Costa (1998,p.29), é um *“marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais”*.

O conceito de escola inclusiva surge com o objetivo de promover uma escola para todos (Ainscow, 1995; Correia, 2008; Jesus & Martins, 2000;Unesco, 1994), sendo condição de integração e inclusão dos alunos.

A inclusão pode ser encarada como uma possibilidade para aperfeiçoar a Educação Escolar, beneficiando todos os alunos, com ou sem deficiência (Mantoan, 2004). Também pode ser entendida como o caminho para o aumento da responsabilidade da escola comum, facultando a capacidade para uma maior diversidade (Clark et al, 1995).

Podemos dizer, resumidamente, que a filosofia de inclusão incide sobre diversos aspectos, tais como: um conjunto de princípios; ampliação de responsabilidades; ajustes curriculares; resolução de problemas face a diversidade; pertença a uma aula com colegas da mesma idade; resposta a todos os alunos como indivíduos; aumento da participação e diminuição da exclusão; aceitação completa de todos os alunos, tudo isto será possível nas escolas e nas salas efectivamente inclusivas.

O progresso na implementação da escola inclusiva não é fácil. Na maior parte dos países ainda é limitado, embora se tenha vindo a verificar, uma preocupação gradual com o conceito de educação para todos, e talvez uma maior consciencialização daquilo que o envolve (Ainscow, 1995). A educação inclusiva não é “*um evento*”, mas, sim, “*um processo*”, um objetivo com diversos caminhos e com ritmos diferentes, e que muitos países do mundo vão tentar alcançar (Bénard da Costa, 1998,p.35). Muito embora haja esforços legislativos para se tornar realidade a inclusão, ainda permanecem algumas barreiras na implementação desta noção que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Ainscow & Cesar, 2006). No entanto a inclusão não deixa de ser vista como uma solução para o problema da exclusão educacional, de forma a garantir educação básica de qualidade a todos os alunos (Clark et al, 1997; Unesco, 1994; Ainscow & Ferreira, 2003).

3. A Mudança das Escolas face à Escola Inclusiva

No nosso país, muito embora as mudanças aconteçam, o sistema educativo ainda espelha um modelo externamente produzido e imposto uniformemente, abstraindo, muitas vezes, as especificidades sociológicas e organizacionais de cada instituição, representadas pela sua complexidade e heterogeneidade sócio organizacional.

Vários estudos em Organização e Administração Escolar, têm demonstrado que o modelo burocrático de funcionamento das escolas tem relevado a sobredeterminação da

norma impessoal e escrita, a estruturação hierárquica, a compartimentação, a rígida divisão de tarefas e a especialização técnica dos professores (Sarmiento & Formosinho, 1999). Esta lógica de organização e funcionamento conjuga-se com o paradigma transmissivo, onde a função principal da escola seria a de preparar crianças e jovens para se inserirem nas estruturas sociais, através da transmissão de conhecimentos e de valores supra individuais. Estes valores eram o suporte das diversas formas de organização social de uma determinada sociedade (Santiago, 1996). A escola transmissiva apresenta-se com uma cultura própria, que sobrevaloriza a dimensão letiva e a atividade formal, instituindo a sobreposição de conhecimentos e submetendo, assim, todos os alunos, por igual, aos mesmos processos de ensino. Atualmente confrontamo-nos com o emergir de um novo paradigma de escola onde todos os alunos têm a sua própria aprendizagem, mediante a flexibilidade das práticas educativas. A escola surge como:

“ Um espaço de construção cultural, e não apenas da sua difusão, de constituição de saberes e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentido e não da sua fixação e padronização ” (Sarmiento & Formosinho, 1999, p.82).

O desenvolvimento da educação inclusiva implica grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diversos agentes educativos, na gestão da sala de aula e dos currículos, assim como do próprio método ensino - aprendizagem, (Stainback & Stainback, 1999). Mas tudo isto pode gerar resistências e medos que impossibilitem a ocorrência dessas mudanças (Freire, 2008).

Ainscow (1995,p.12) propõe seis conjunturas que podem conduzir à mudança nas escolas: a *liderança* eficaz, não só por parte do diretor mas difundida através da escola; o *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; uma *planificação realizada colaborativamente*; estratégias de *coordenação*; focalizar a atenção nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão*; política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa. Estas condições, estando presentes, podem ajudar a apoiar a valorização profissional dos professores e, conseqüentemente, encorajá-los a procurarem respostas renovadas para os seus alunos. A cooperação e a partilha de experiências, e também de saberes, são uma maneira de estimular a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão, contrariando o isolamento.

Torna-se importante que as escolas adotem e enalteçam as suas práticas e conhecimentos, encarem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e consigam descrever o que impede a participação de todos, tendo coragem de correr riscos, e disponibilizando-se a utilizar os recursos disponíveis (Ainscow, 2000).

Atendendo a toda a dinâmica desenvolvida sobre as escolas inclusivas, Ainscow e Booth (2000) criaram um manual de boas práticas de inclusão, que se intitula “*Index for inclusion: developing learning and participation in schools*”, já a ser aplicado em Inglaterra e nos países que os autores apoiam e acompanham.

Em Portugal esta dinâmica também foi levada ao terreno, pois foram desenvolvidos projetos neste âmbito, com o acompanhamento de Mel Ainscow (Sanches & Teodoro, 2007). O Projeto Escolas Inclusivas desencadeado pelo Instituto de Inovação Educacional em 1995, envolveu escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e 154 professores, nas quatro regiões educativas. Foi avaliado favoravelmente e conduziu à reflexão teórico-prática e experimentação de soluções inovadoras nas escolas (Bénard da Costa, 1998). A inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens e não somente a alunos que tenham NEE. Proporciona às escolas um processo de auto-revisão com base em três dimensões: a cultura, as políticas e práticas de escolas inclusivas (Booth & Ainscow, 2000).

Ainscow e Ferreira (2003,p.109) argumentam que falar de educação inclusiva é “falar” em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha. É, também, representar o referencial adotado pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem. Falar em nome do oprimido pressupõe, igualmente, produzir uma quantidade volumosa de publicações, incluindo diretrizes para governos dos estados-membros da ONU, a fim de que sejam implementadas mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais; assim como refletir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

3.1. Os Professores

Segundo Baptista (1998), com o desenvolvimento da escola inclusiva deixará de existir educação especial a partir do momento em que se vão concebendo respostas apropriadas à diversidade dos indivíduos. O mesmo autor preconiza que a educação especial é primeiro educação, e só depois, é que é especial. Assim, enquanto escola, tem o compromisso de ensinar todos os professores a trabalhar de uma forma distinta com todos os alunos, exigindo um projeto e um acompanhamento individual, pois todos eles têm características próprias. O professor de ensino especial deve ser o principal recurso dos professores do ensino regular, como consultor e como agente de formação assim como dinamizador e gestor dos meios a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção delineados (Quintas, 1999).

Muitos professores embora acreditem no conceito da inclusão, demonstram alguma apreensão em relação a este processo de mudança, sobretudo por sentir que lhes falta formação necessária para ensinar os alunos com NEE (Correia & Martins, 2000). Somente através do conhecimento será possível mudar atitudes para que os educadores se sintam menos receosos quando têm de ensinar alunos com NEE (Nielsen, 1999).

Em Portugal, a formação referente às Necessidades Educativas Especiais é obrigatória por lei, desde 1987. Mas em muitos países estas disciplinas já começaram a ser integradas no currículo de formação inicial de professores (Rodrigues, 2006). A formação única para todos os professores fortaleceria a tão esperada fusão entre a Educação Especial e a Educação Regular nos sistemas escolares. Esta formação inicial dos educadores iria anular, numa grande maioria, as reações negativas dos professores do ensino regular perante os alunos com deficiência, visando, desta forma, uma educação de qualidade para todos (Stobaus & Mosquera, 2004).

Campos (2002) refere que é exigido ao professor uma grande autonomia, sendo capaz de delinear e desenvolver competências criativas e complexas, pois não basta ter uma formação académica, sendo necessária uma formação profissional. Por outro lado, Rodrigues (2006), afirma que todo o conhecimento da diferença deve ser construído para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Só tendo em conta a informação e o saber de dissemelhança se compreende toda a diversidade humana. Desta forma, a diferença tem de ser

reconhecida, caracterizando-a com as indicações pedagógicas que possibilitem iniciar um processo de pesquisa, ao futuro professor.

Para a construção da Escola Inclusiva, é de salientar o papel importante dos educadores e professores do 1º Ciclo na motivação dos alunos para as atividades escolares, uma vez que é nesta fase de desenvolvimento que as atitudes em relação à escola e aos professores são adquiridas. Além disso, são essenciais para motivação dos pais, de forma a torná-los mais próximos e ativos no percurso escolar dos seus filhos. Sendo o mais generalista de todos os níveis de ensino, o professor do 1º Ciclo desempenha um papel indispensável na socialização e integração dos alunos, inclusive os alunos com NEE (Jesus & Martins, 2000).

Falar de uma escola inclusiva implica falar de uma educação inclusiva, onde a aprendizagem ocorre sem problemas, apesar da diversidade do grupo. É um enorme desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores, criando e adaptando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches & Teodoro, 2007). Não se trata só do que os alunos devem ou não receber em relação ao pessoal especializado, de professores qualificados, às experiências educacionais adequadas e às ferramentas e técnicas especializadas de que precisam, mas também facultar aos professores a atualizações das suas habilidades. Perante as transformações da escola e de toda a mudança que tal pressupõe, os professores *“precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos académica e socialmente deficientes”* (Schloss, 1992,p.242).

Uma escola aberta a todos é fator de integração e inclusão dos alunos, mesmo ao nível sociocultural. Os professores devem ter competências que ultrapassem o domínio dos conhecimentos da sua área para transmitir aos alunos (Jesus, 1988).

3.2. A sala de aula inclusiva

Também na sala de aula a aprendizagem, no grupo e com o grupo, deverá ser uma educação inclusiva. Para isso Ainscow (1997,p.16) indica três fatores importantes que incutem a criação de ambientes mais inclusivos na sala de aula:

1º-“Planificação para a classe, como um todo” - a preocupação central do professor tem de se centrar na planificação das atividades para a classe, no seu conjunto, e não para um aluno, em particular;

2º- “Utilização eficiente de recursos naturais” - valorização dos conhecimentos, experiências e vivências dos próprios alunos, através do reconhecimento da sua capacidade para contribuir para a respetiva aprendizagem, na perspetiva de que esta é constituída por um processo social; ao mesmo tempo pode ser desenvolvido o trabalho em pares/cooperativo e criados ambientes educativos mais ricos, baseado na capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades;

3º-“Improvisação” - o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Verifica-se que, embora seja muito útil a existência de recursos materiais na sala de aula, este não é o fator mais importante, mas sim a maneira como se conceptualiza a tarefa (Ainscow,1995)

Por outro lado o Principio da Inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível (Correia,2008).Várias opções poderão ser tomadas sempre que uma situação o exija, atendendo a que a inclusão significa a prestação de serviços educacionais a todas as crianças com NEE, incluindo as NEE significativas na classe regular.

Partindo do pressuposto de que proporcionando-lhe serviços adequados e apoios suplementares na classe normal, a criança com NEE significativas também alcançará os objectivos delineados, de acordo com as suas características e necessidades, não nos podemos esquecer de salvaguardar os seus direitos, respeitando a sua individualidade e necessidades específicas. Estas necessidades podem revelar-se de tal forma que a permanência, a tempo inteiro, numa classe regular não é o método mais eficaz de atendimento para esse mesmo aluno. Sendo assim, pode existir uma complementaridade dos serviços educativos, materializados em tarefas de participação comunitária que possibilitem o desenvolvimento de competências relacionadas com o dia-a-dia do aluno (lazer, emprego,ajustamento social,indepêndencia social,etc).

Correia (2008) refere, igualmente que as reformas demoram o seu tempo e as mudanças devem ser estudadas continuamente. Por outro lado a filosofia do “tudo ou nada” poderá ser irrealista e não praticável, atendendo ao clima educacional do momento e aos

recursos existentes, não se devendo impor uma filosofia que está continuamente a ser debatida por investigadores e educadores sem que se vejam resultados plausíveis nas suas conclusões. Tal como Porter (2009) indica as “exceções” à inclusão só deverão acontecer excecionalmente, sendo que estas “exceções” deverão ser delimitadas a “indivíduos” na escola local, e não a grupos com base em rótulos clínicos.

3.3. A Partilha de Responsabilidades

Um dos agentes fundamentais para a implementação de uma filosofia inclusiva é a liderança de uma escola (Correia,2008;Ainscow,1995). Esta desempenha um papel importante no envolvimento e na partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional, em particular no que respeita à planificação e à obtenção dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. O órgão diretivo, em simultâneo com os restantes docentes, é responsável por fazer com que todos os intervenientes educativos, incluindo os pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. É também da responsabilidade deste órgão a organização de ações de formação e a obtenção de apoios, facultando aos educadores e professores resposta às necessidades de todos os alunos (Correia, 2008).

Nesta linha de pensamento, para além de uma liderança eficaz, há outros fatores importantes que precisamos ter em conta. Segundo Correia (2008), para assegurar o sucesso nacional e internacional de um empreendimento, tão proclamado como é o sistema educativo inclusivo, tem de haver um conjunto de responsabilidades assumido pelas várias entidades - Estado, Escola, Família, Comunidade - que o formam. Um fator principal a ter em conta é o Estado, pois o seu papel é primordial em todo o processo criativo de um sistema inclusivo eficaz. Assim, será necessário analisar as reformas fundamentais para a implantação e implementação desse sistema inclusivo. Neste processo, o Estado assume vários papeis, entre os quais: assegurar o financiamento para os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança com NEE; permitir autonomia à Escola para implementar, de acordo com a sua realidade, um sistema inclusivo; possibilitar às instituições de ensino superior a definição de alternativas de formação relativas à “filosofia da inclusão”; sensibilizar o público em geral para que este perceba as vantagens de um “sistema inclusivo”.

A Escola surge como um outro fator onde as responsabilidades mais relevantes são a formação do professor do ensino regular e o professor de educação especial, assim como elementos dos órgãos de gestão da escola e outros técnicos. Entre estas responsabilidades situam-se, igualmente, a planificação adequada das atividades, de modo a haver uma comunicação salutar entre o aluno com NEE, o professor, os pais e a comunidade, para que não falte apoio coordenado ao aluno com NEE; a sensibilização e apoio aos pais e à comunidade permitindo o envolvimento, contribuindo assim para o desenvolvimento global do aluno com NEE; por fim, a escola deve ser flexível, adequando o currículo às características individuais de cada aluno, a partir do reconhecimento que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo.

A participação da família neste processo é crucial, na medida em que contribui para o sucesso escolar do aluno com NEE, quer na sua formação, quer na sua participação e apoio na escola e na comunidade, facilitando assim a inclusão. A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação, e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas (Delors, 1996).

A responsabilidade da Comunidade é relevante na educação e transição para a vida ativa do aluno com NEE, tanto na participação como no apoio e na sensibilização da comunidade em relação à inclusão. Deverá existir uma interligação entre os serviços comunitários e a escola, para melhor atender às necessidades específicas do aluno e da sua família. Assim, o objetivo será o desenvolvimento global do aluno com NEE, criando programas e incentivos que lhe permitam um desenvolvimento sócio emocional e pessoal apropriado às suas características.

4. Benefícios da Inclusão

Vimos atrás que a filosofia da inclusão supõe um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, uma vez que traz benefícios para a aprendizagem de todos os alunos, principalmente para os alunos com NEE (Correia, 2008). Proporciona, igualmente benefícios para os professores e também para a sociedade em geral (Stainback & Stainback, 1999).

Segundo Karagiannis e colaboradores (1999, pp.22-25) podemos expressar um conjunto de vantagens que são inerentes à filosofia da inclusão. Os autores invocam as seguintes:

-“*Atitudes positivas*”- em relação aos alunos com deficiências, desenvolvem-se quando os educadores facilitam a interação e a comunicação, ajudam o desenvolvimento de amizade e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender a respeitar e a crescer com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares;

-“*Ganho nas Habilidades Acadêmicas e Sociais*”- as crianças adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação através de interações com os seus pares;

-“*Preparação para a Vida na Comunidade*”- quanto mais tempo os alunos com NEE passarem em ambientes inclusivos melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Intuitivamente alguns pais sabem que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades dos seus filhos para o ajustamento à vida na comunidade;

-“*Evita os Efeitos Prejudiciais da Exclusão*”- do ponto de vista académico, social e ocupacional é prejudicial a colocação dos alunos com NEE em ambientes segregadores. Estes não os preparam para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam, essencialmente, uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Muito embora se verifique que existem professores, directores, especialistas e pais que acreditam que a inclusão é possível, pois as suas experiências assim o demonstram, ainda existem outros que procuram essa certeza, empenhando-se por encontrá-la nas suas aulas, nos cursos e na formação que frequentam. Há, também, aqueles que não se conseguem libertar de preconceitos e de hábitos enraizados, não permitindo reavaliar as suas atitudes face aos novos desafios educacionais (Mantoan, 2004). As vantagens superam os problemas que ainda existem. Os professores referem que a inclusão lhes permite um trabalho de colaboração, a partilha de estratégias de ensino, maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamentos, e o acréscimo da comunicação com outros profissionais de educação e também com os pais (Correia, 2008). Com a colaboração e a consulta aos

colegas, os professores ajudam a melhorar as suas competências profissionais, tendo a oportunidade de planear e conduzir a educação como parte de uma equipa, melhorando, assim, as suas habilidades, com efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos (Stainback & Stainback, 1999).

Ao educar os alunos, em conjunto, promove-se a oportunidade de preparar as pessoas com deficiências para a vida na comunidade. Por outro lado, também os professores aperfeiçoam as suas competências profissionais e a sociedade toma consciência do valor social da igualdade para todas as pessoas, resultando na melhoria da coesão social e da cooperação . De facto, o fundamento mais importante para a educação inclusiva é o valor social da igualdade, uma vez que é através do exemplo que os alunos aprendem de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais (Karagiannis & Stainback & Stainback, 1999).

Correia (2008) afirma que em relação aos alunos sem NEE, a filosofia da inclusão também suscita vantagens, pois permite perceber que todos somos diferentes, e que essas diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas. É promovida, assim, a ideia de que a aprendizagem social que cada um de nós experimenta tem sempre algo de valor a dar aos outros, sejam quais forem as nossas particularidades. Ao aluno com NEE é-lhe reconhecido o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, facultando aprendizagens similares e interações sociais apropriadas. O mesmo autor argumenta que a filosofia de inclusão procura retirar o estigma da deficiência, dando importância ao desenvolvimento global, inserido num espírito de pertença e de participação em qualquer aspecto da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades individuais.

Capítulo 2. Os caminhos para uma Escola Inclusiva em Portugal

O caminho faz-se caminhando. Há uma longa história para contar em relação às pessoas com deficiência, desde a rejeição à segregação e exclusão, afrontando a democracia e os direitos de qualquer cidadão. A filosofia e as práticas de rejeição e segregação do passado tiveram consequências prejudiciais nas pessoas com deficiência, nas escolas e na sociedade em geral. As pessoas com deficiência, ao serem afastadas do resto da sociedade, em ambientes segregados, intensificaram os estigmas sociais e a rejeição, levando à incapacidade de apreciar a diversidade social e cultural e valorizar as coisas significativas que nos unem. Por sua vez as escolas regulares, ao rejeitar as crianças com deficiência, contribuíram para a rigidez e a homogeneização do ensino, não sendo necessárias adaptações nem modificações para classes de crianças normais. Gradualmente as práticas de exclusão escolar vão tendo fim, permitindo a todos os alunos com necessidades especiais a oportunidade de aprender no ensino regular (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1999).

Surgiu uma nova filosofia e um novo paradigma, a escola inclusiva, que se define pelo espaço onde todos os alunos pertencem, são aceites e apoiados por toda a comunidade escolar. Pressupõe-se que é o sistema educativo, como um todo, que tem que assumir a responsabilidade de Educação, e não uma parte dele, a Educação Especial. (Stobäus & Mosquera, 2004).

Mittler (2000) sustenta que construir a escola inclusiva, para além de ser tarefa dos professores, é também dos pais e dos governantes, pois são agentes e gestores de condições e recursos. Para além disto, protagonizam a mudança e o respeito da diferença humana.

Ao analisarmos a evolução da Educação Especial não podemos dissociá-la de toda a evolução e mudanças que ocorreram na Educação. Paralelamente a todas as mudanças, a Educação Especial sofreu várias alterações com o decorrer dos tempos. De facto, o ritmo da mudança incide no facto de ter sido aprovada mais legislação educativa desde 1980 do que em toda a história da educação (Whitaker, 2000).

Não podemos deixar de referir que as reformas educativas em Portugal têm sido uma rampa de um confronto de ideias, de perspetivas e de orientações sobre a educação, sempre com o objetivo na melhoria da qualidade de ensino. A nova legislação sobre o regime jurídico

de autonomia, administração e gestão escolar, veio dar mais ênfase ao papel do Diretor Escolar e às tarefas por ele realizadas.

Entendemos que a inclusão é um processo em constante renovação, que se dispõe a aproveitar o máximo da potencialidade da criança com necessidades educativas especiais, na escola e na classe regular.

1. Ser, sendo diferente

Devemos à educação que nos socializa na juventude, a nossa preparação, enquanto seres humanos, para sermos capazes de elaborar pensamentos autónomos e críticos, para desenvolver os nossos próprios juízos de valor, de modo a podermos decidir por nós mesmos, assim como saber atuar nas diversas situações da nossa vida. É com a educação que aprendemos a conhecer, aprendemos a fazer, aprendemos a viver juntos e aprendemos a ser (Delors, 1996).

O conceito de Escola Inclusiva teve o seu início associado às crianças com necessidades educativas especiais, adquirindo um sentido mais abrangente, de uma realidade desejada para todos, porque todos somos especiais. Somos seres únicos e irrepetíveis com características próprias, sociais e interativos, podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple como tal (César & Sousa, 2002). Sendo a educação uma questão de direitos humanos, os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas e estas, por sua vez, devem alterar o seu funcionamento para incluir todos os alunos (Stainback & Stainback, 1999).

Ao enunciarmos a noção de criança com NEE, estamos a referir-nos a qualquer criança ou jovem que apresente divergências significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados, e que, por esse motivo, possa necessitar de receber ajudas especiais, para ir de encontro das suas necessidades educativas (Pierangelo & Jacoby, 1996).

Correia (2003) preconiza que o conceito de NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais, assim como dificuldades de aprendizagem específica provenientes de fatores orgânicos ou ambientais. O conceito é abrangente, estendendo-se às crianças e adolescentes que não conseguem acompanhar o currículo normal, ou seja com aprendizagens atípicas, sendo fundamental

recorrer a adequações/adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, e aos serviços e apoios de educação especial.

No universo das necessidades educativas especiais a terminologia adotada tem vindo a comportar algumas alterações. O “*Education for Handicapped Children Act*”(1975) usa o termo “*handicapped*”, surgindo mais tarde o “*Individuals With Disabilities Education Act*” substituindo o termo anterior por “*disability*”, para referir pessoas com necessidades educativas especiais.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou a ser divulgado a partir da adoção do simbólico Relatório de Warnock (1978), exposto no Parlamento do Reino Unido, no seguimento de movimentos de integração que se faziam sentir por toda a Europa. Estas vieram pôr em causa a categorização das deficiências, responsabilizando a escola regular pela ativação de medidas e recursos educativos especializados e adequados a cada situação específica. Assim sendo, um aluno que tem NEE significa ter algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica, com diferentes recursos educativos relativamente aos colegas da mesma idade (Ribeiro, 2006). Evidencia-se a necessidade de reformular a escola, para garantir a educação para todos, passando por uma reformulação de currículo ou programa, em oposição à perspetiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades dos alunos (Niza, 1996).

Em Portugal, o conceito foi adotado no final dos anos 80, mas é na década de 90 que se estabelece a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade para todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica e a gratuidade do ensino (Ribeiro, 2006). Com a Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito foi redefinido e surge uma nova conceção sobre educação de alunos com NEE, abrangendo todos os portadores de deficiência, assim como os sobredotados e incluindo mesmo os que pontualmente demonstram dificuldades de aprendizagem em algum momento do seu percurso educativo.

2. Êxito de todos através do êxito de cada um

Acredita-se que a Educação Especial e a Educação Regular, progredindo lado a lado, originem práticas educativas inclusivas, uma vez que, tendo como ponto de partida a

diversidade humana, e utilizando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam, conseqüentemente, dar origem ao êxito de todos, através do êxito de cada um. Nesta perspectiva, Correia (2008, p.19) argumenta que:

“A Educação especial e a inclusão constituem-se assim como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”

O estudo da evolução histórica da educação especial permite-nos compreender e explicar a inclusão do aluno com NEE na escola regular. As pessoas com deficiência, sempre foram encaradas pela sociedade, ao longo dos tempos, de uma forma que está diretamente ligada a fatores económicos, sociais e culturais, inerentes de cada época (Bairrão, 1998).

Para compreendermos melhor o conceito de criança deficiente, e a organização do ensino especial, encontramos três grandes períodos históricos, que fazem a distinção ampla da evolução das atitudes e das práticas das sociedades. O primeiro, essencialmente asilar, corresponde à pré-história da educação especial. O segundo, de grande cariz assistencial, é associado a diversas preocupações educativas e resguarda a educação em ambientes segregados. Por fim, o terceiro, já surge com uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, predominando a preocupação da integração dos deficientes com os seus semelhantes (Baptista, 1993).

A evolução dos conceitos e dos recursos para as crianças deficientes teve em vários países características semelhantes. Tal como preconiza Bairrão (1998), os EUA tiveram um percurso padrão, extraordinário e interessante em relação às atitudes e práticas no que diz respeito à educação especial. Este autor tal como o anterior distinguem também três períodos históricos:

- O 1º período, dos *“esquecidos e escondidos”*, situa-se no início do século XX, em que se estende a tradição asilar e segregadora do século XIX. Mantêm-se as crianças deficientes longe do olhar público, pois existe uma forte segregação por parte da sociedade em relação às pessoas consideradas “anormais”. O ensino especial era ministrado em escolas especiais em regime de internato, desenvolvendo-se estratégias de apoio financeiro às instituições privadas e criando-se estruturas oficiais, designadas centros médicos terapêuticos ou escolas especiais.

- O 2º período, do “*despiste e da segregação*”, correspondente aos anos 50-60, tem o seu auge no modelo médico-diagnóstico, das técnicas psicométricas, evidenciando-se, principalmente, a preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar. Assim sendo, prevalece o conceito da deficiência como doença. As crianças são classificadas mediante diagnósticos complexos para, seguidamente, serem segregadas em recursos educativos e terapêuticos especiais. Acreditava-se que, assim segregadas, as crianças seriam educadas de maneira controlada, sendo assunto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. Existia, ainda, a crença de que utilizando os recursos pedagógicos normais, as crianças deficientes não poderiam funcionar autonomamente, assim como poderiam prejudicar as crianças normais.

- O 3º período, denominado de “*identificação e ajuda*”, teve início nos anos 70, promovendo os direitos iguais para todos os cidadãos, designadamente o direito à educação e ao ensino, adaptando-se às suas necessidades.

Não podemos deixar de referir que nos Estados Unidos foi publicada a Lei Pública P.L.94 -142 “*Education for Handicapped Children Act*”, em 1975, anunciando o ensino das crianças deficientes com os seus pares, gratuitamente e de forma universal (Bairrão, 1998). Esta lei produziu um grande impacto na educação, impulsionando a criação de estruturas e melhores serviços de Educação Especial, colocando-se à disposição de todas as crianças que deles necessitassem. Esta Lei foi revista em 1990, passando a designar-se por P.L.101 – 476 “*Individuals With Disabilities Education Act*”, ficando conhecida por “*IDEA*”. O termo “*disability*” passou a prevalecer em relação ao termo “*handicap*”, o que exigiu uma envolvência mais ativa das escolas no processo de transição para a vida ativa da criança.

No Reino Unido, em 1978, com o *Warnock Report*, definiu-se o direito à integração, marcando a mudança da primazia do paradigma médico-psicológico para o do paradigma educativo, substituindo assim o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais (NEE). É possível dizer, assim, que a integração surge na sequência da normalização, sendo este um objetivo a alcançar e a integração um meio para o conseguir.

Recentemente, em Março de 2007, realizou-se a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada por 80 nações, incluindo Portugal. As

nações signatárias comprometeram-se a assegurar oportunidades para a educação adequada e inclusiva para alunos com deficiência.

3. Percursos de institucionalização da Educação Especial em Portugal

O percurso da Educação Especial em Portugal, assim como em outros países, reflete o sistema de ideias em que se desenvolve e também a estrutura social em que se insere. Os caminhos da Educação Especial em Portugal, a partir do século XX, pode ser enunciado pela divisão em três fases proposta pelos peritos da OCDE (Ferro & Vislie, 1984) abarcando a segunda metade do século XIX até ao início dos anos 70:

Na segunda metade do século XIX, e sendo considerada a 1ª fase surgem as primeiras instituições (asilos) para cegos e surdos, geralmente de iniciativa privada, com fundos próprios e com escasso financiamento do Estado.

A 2ª fase, já nos anos 60, é assinalada por uma forte intervenção de natureza pública, conduzida pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Esta fase é distinguida pela criação de centros de educação especial e centros de observação, pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação.

Com início nos anos 70, a 3ª fase, foi essencialmente liderada pelo Ministério da Educação, promovendo o caminho para a integração escolar e criando as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário.

Bairrão (1998) resume esta evolução da seguinte forma: uma primeira fase “*da perspectiva assistencial e de proteção à educação*”; uma segunda fase “*da iniciativa privada à pública*”; uma terceira fase “*da segregação à integração*”.

O mesmo autor diz-nos que estas fases distintas, descrevem concisamente o desenvolvimento das estruturas organizacionais, para os deficientes em Portugal, neste intervalo de tempo específico. Podemos encontrar esta evolução das estruturas organizacionais na grande maioria dos países ocidentais, muito embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardia, de uma forma lenta e com menos recursos. Foi nos países Nórdicos, tais como, a Suécia, Dinamarca e Noruega, que o movimento de integração ocorreu

em primeiro lugar, onde foi gradualmente implantado desde os anos 60. A Itália fê-lo de forma radical, a partir dos anos 70 e 80; na Holanda e Alemanha a integração ocorreu de uma maneira mais lenta, conservando estruturas segregadas com qualidade.

3.1. Caminhos da integração

Antes da década de 70 em Portugal, muitos alunos eram excluídos do sistema regular de ensino (Correia, 2008). Com a Lei nº5/73, designada pela reforma de Veiga Simão, que apontava para uma política de educação mais dinâmica e capaz de se interligar com os projetos políticos, é publicada a Lei orgânica do Ministério de Educação, que integrou, pela primeira vez, os objetivos de educação, abrangendo o atendimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces.

A Lei nº5/73, de 25 de Julho, consagrou a reforma do Sistema Educacional em Portugal, sendo encarada como um desafio à capacidade do Povo Português e representando, também, uma decisão que canoniza um Governo. Foi também considerada um acontecimento que constitui um padrão de inteligência, de valor, de coragem e vitalidade, do Ministro da Educação Nacional, na altura, José Veiga Simão. No seu esforço notável de autêntica “*revolução pacífica*” teve todo um trabalho de construção das novas estruturas da educação nacional (Nacional, 1973).

“A revolução pacífica pela educação, à qual nos devemos associar, exige, pela sua própria natureza, um clima de tranquilidade para se poder enraizar, desenvolver e frutificar. Não queremos uma falsa paz feita de renúncias, de demissões ou de passividades; não a peço, nem a desejo. O povo Português tem direito à existência das condições que permitam uma lúcida reflexão sobre o seu futuro; o País e as escolas nada lucram com violências, ou atitudes ofensivas dos legítimos direitos de cada um” (Simão, 1972, pp. 36-37).

As propostas anunciadas pelo Ministro da Educação revitalizaram aqueles que colocavam grandes expectativas na educação e instrução do país (Manso, 2009). A nova estrutura do novo sistema escolar divulgada pelo Ministério da Educação Nacional propunha três níveis de ensino: o primário, o secundário (1º e 2º ciclos) e o superior. O período de escolaridade obrigatória, abrangia o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário, antecedido, se possível, de um período de dois anos correspondentes à educação pré-escolar, assegurada por *jardins de infância*. O ensino primário teria a duração de quatro anos e seria

ministrado nas *escolas primárias*, ou em estabelecimentos similares. A criança deveria completar seis anos de idade até 31 de Dezembro do ano da primeira matrícula.

O ensino secundário compreendia dois ciclos, cada um com a duração de quatro anos, e previa a existência de um período de orientação na parte final de cada ciclo - Unificação de estudos no 1º ciclo do ensino secundário e concomitante observação psicopedagógica dos alunos. Prolongou-se a escolaridade obrigatória para oito anos, ou seja até ao fim do 1º ciclo de ensino secundário, que seria habitualmente atingido aos 14 anos de idade (Nacional, 1973).

Com esta reforma segue-se a reestruturação do Ministério da Educação, e são criadas dentro das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, as Divisões do Ensino Especial (DEE) para o Ensino Básico e outra Divisão do Ensino Especial e Profissional (DEEP) para o Secundário. Ambas com o objetivo de responder às necessidades de especialização dos professores, originando assim, os primeiros professores especializados em deficientes motores.

Em 1976, surgem as Equipas de Ensino Especial (EEE), que, posteriormente, passam a ser designadas de Equipas de Ensino Especial Integrado (EEI). O objetivo destas equipas era de impulsionar e ajudar a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. No entanto, muitas crianças não chegavam a beneficiar dos serviços de apoio especializados de que precisavam para minorar ou suprimir as suas reais necessidades. Geralmente, um grande número de crianças e adolescentes em idade escolar, com necessidades educativas especiais de cariz moderado ou severo, tinham como recurso educativo a classe especial, a escola especial, ou a Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) (Correia, 2008).

Após a Revolução de Abril, surge um movimento por iniciativa de pais, professores e pessoas interessadas na procura de soluções para os problemas das crianças com deficiência mental a vários níveis. As CERCIS – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas - assumem-se como entidades prestadoras de serviços e intervêm inicialmente como Escolas de Educação Especial supletivamente numa área da competência e obrigação do Estado.

Na 1ª fase, as CERCIS eram principalmente Escolas de Educação Especial. Na 2ª fase, a partir de 1979, surgiram os primeiros Programas de Pré-profissionalização. A 3ª fase inicia-

se no ano de 1986, sendo criado a Formação Profissional. Atualmente, encontra-se na 4ª fase tendo como objetivo primordial a integração total da pessoa com deficiência mental, aumentando a criação de novas estruturas que possibilitam e prevêm um acompanhamento geral da pessoa com deficiência, assim como o reforço do apoio às famílias. Os grandes objetivos têm sido o de dignificar, reabilitar e integrar as pessoas portadoras de deficiência mental e multideficiência. As CERCIS, que entretanto, assumiram o estatuto de Cooperativas de Solidariedade Social, prestam hoje atendimento, direta ou indiretamente, a cerca de 7000 pessoas com deficiência mental e multideficiência. (Federação de Cooperativas de Solidariedade Social, 2009)

3.2. Enfrentando desafios

No início da década de 80, com a oportunidade de integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), surge o movimento para a integração europeia que previa a reorganização de Portugal em todos os quadrantes políticos, intelectuais, económicos e também educacionais, tornando-se um desafio que não podia ser desperdiçado. Eram necessárias novas orientações da educação de maneira a poder enfrentar os reptos da futura integração europeia. A política educativa portuguesa foi marcada pela Reforma Educativa (1987-1991), que ocorreu na segunda metade da década de 80 do século XX (Barroso, 2004).

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual surge, pela primeira vez, na nomenclatura legislativa o termo “*Necessidades Educativas Especiais*” para designar a criança deficiente, lê-se no art.7.º, “*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*” e estabelecem-se os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que conduzem a educação especial.

Ao mesmo tempo esta lei defendia a descentralização e desconcentração dos serviços, muito embora a autonomia das escolas ainda não fosse expressa. É com o Ministério de Roberto Carneiro que a autonomia das escolas se evidencia e ganha projeção. Esta orientação política teve expressão legal no Decreto-Lei 43/89 também conhecido por “decreto da autonomia”. Apesar da mediatização do tema, esta não passou, basicamente, de uma declaração de intenções gerais, sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um “projeto

educativo”, e de um inventário de atribuições e competências inconsistentes, correspondendo, muitas vezes, ao que já acontecia nas administrações das escolas, sendo outras vezes impraticáveis por falta de meios (Barroso, 2004). Os estudos realizados sobre esta matéria levaram Licínio Lima (1998,p.80) a concluir que a “*reforma da administração do sistema educativo e das escolas*” foi um fracasso, uma vez que a administração centralizada permanece e as promessas e expectativas em relação à autonomia das escolas ficaram por cumprir.

Com a publicação da LBSE surgem mudanças profundas na compreensão da educação integrada (Correia, 2008) convergindo na defesa do direito à escola regular para todos os alunos. As equipas de ensino especial, após uma década da sua criação, são legalmente reconhecidas em 1988 com a publicação de Despacho nº36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, estabelecendo as suas funções, composição e área de intervenção.

Apesar das tendências integrativas que se fazem notar na LBSE (1986) é com o Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de Agosto que elas surgem mais desenvolvidas (Bairrão, 1998).

3.3. Uma nova etapa

Depois de um vasto percurso legislativo, o Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de Agosto surge como um normativo muito importante no que diz respeito à educação especial, pois veio preencher lacunas legislativas existentes (Correia,2008). As escolas ficam, assim, responsabilizadas pelo atendimento educativo a alunos com NEE, através dos seus órgãos de direção, administração e gestão. Na verdade, no seu artigo13º o Decreto – Lei estipula que a escola:

“... possui funções que se destinam a garantir o desenvolvimento do processo de atendimento das crianças com necessidades educativas especiais, desde que o problema ou dificuldade seja detetado até à organização das respostas educativas consideradas apropriadas”.

Basicamente, podemos considerar que os pontos mais importantes do Decreto neste campo eram:

- a promoção da integração do aluno com NEE na escola regular

- esta lei introduz o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, baseando-se em critérios pedagógicos, que não categorizavam, como até ali se fazia, a especificidade e dificuldade do aluno como défice.

- o papel parental na educação é revigorado, determinando direitos e deveres que lhe são concedidos para esse fim;

- o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com NEE;

- a consagração de individualização da intervenção educativa, através do Plano Educativo Individual (PEI) e de Programas Educativos (PE) com a finalidade de responder às necessidades educativas dos alunos com NEE;

- a introdução do conceito de Meio Menos Restrito Possível (MMRP) para que a criança com NEE possa ser educada com a criança sem NEE, no entanto, a criança seria afastada do ambiente escolar regular quando a natureza ou a gravidade do problema assim o exigisse (Correia, 2008);

- a ênfase da necessidade do trabalho em equipa com os diversos intervenientes.

Para além destes pontos, defendia-se a ideia de que aos alunos com problemas do foro intelectual, que não conseguiam acompanhar o currículo escolar regular, ser-lhes-ia facultada a integração, através das medidas do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial” e a possibilidade de organizar currículos alternativos (Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).

Com a publicação do DL nº319 são revogados vários diplomas vigentes considerados ultrapassados, com alcance muito limitado, atendendo às mudanças realizadas no sistema educativo português consequentes da LBSE e das sucessivas recomendações providas de organizações internacionais relativas ao acesso dos alunos com deficiências nas escolas regulares.

Estava garantido o direito de frequência das escolas regulares por muitos alunos que, até aí, estavam a ser educados em ambientes segregados (Ribeiro, 2006). Estando longe de ser a solução definitiva para todos os problemas, é com certeza a afirmação dos direitos que o país terá de garantir às crianças com NEE. Trata-se de um estímulo para a mudança da escola

e comunidade escolar, promovendo a comunicação e aprendizagem, aceitando as diferenças específicas e reconhecendo o espírito de solidariedade (Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000).

No entanto, apesar de ter impulsionado a mudança com suporte legislativo, o DL nº 319 possui, na sua formulação, algumas omissões e ambiguidades. Por exemplo, não inclui as categorias de Educação Especial e a não operacionalidade de conceitos, e apresenta dificuldades, na sua interpretação, na definição do problema da criança e na prestação de serviços apropriados. Tal como Correia (1999) afirma, deverão ser facultadas aos professores, orientações precisas e instrumentos que permitam estabelecer o grau de complexidade de cada caso. Após o processo de deteção, identificação e sinalização da problemática da criança seria necessário elaborar e implementar um programa de intervenção individualizado.

Por outro lado, os casos menos complexos não são especificados. Em consequência são adiados a intervenção e apoio adequado, aumentando assim a possibilidade de acentuar as dificuldades sentidas pelas crianças. Perante isto, somente os casos de deficiência, e outros considerados mais complexos terão atendimento especializado. Não está acautelado, de forma específica, o direito à confidencialidade do processo e de salvaguardar a opinião dos pais sobre a sua utilização. Assim como não referencia a equipa multidisciplinar, e não particulariza a constituição e funções da equipa responsável pela elaboração do PEI, ficando destinada ao bom senso, conhecimento e experiência profissional dos intervenientes.

Com o intuito de completar as lacunas sentidas no DL nº319, surge uma sucessão de legislação fundamental com impacto na atividade das escolas e também na vida das crianças que as frequentavam (Ribeiro, 2006). A legislação mais recente surgiu em Agosto de 2008, o Decreto-Lei nº3/2008, do qual falaremos mais à frente.

No que diz respeito, ao novo modelo de administração das escolas proposta pelo Grupo de Trabalho à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), surge o Decreto-Lei 172/91, embora abarcando aspetos passíveis de serem interpretados com orientações de inspiração neoliberal, acredita-se que a ideologia gestonária não terá chegado a influenciar a versão do novo modelo (Afonso, 1995). Com a Reforma Educativa (1986) a retórica da autonomia das escolas é trazida para o domínio da opinião pública, mas foi necessário esperar doze anos para que a retórica participativa se transformasse num novo regime de autonomia e gestão das escolas. Surge então o Decreto-Lei nº115-A/98, justificado pelo poder político

através da necessidade de descentralização, a que qualquer organização da educação deve obedecer.

3.4. Promovendo a igualdade de oportunidades

Atualmente, a Educação Especial é enquadrada pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, (com as alterações introduzidas pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio), substituindo, assim, o Decreto-Lei nº 319/91 que necessitava de atualização e ampliação.

O Decreto-Lei nº3/2008 tem como finalidade valorizar a educação, promovendo a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino. Apoia uma escola democrática e inclusiva, encaminhada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, em resposta à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Tal implica a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. O decreto tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Para isso aponta para uma escola democrática e inclusiva, dirigida para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Refere um sistema de educação flexível, orientado por uma política global integrada para facultar respostas face à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, promovendo a inclusão das crianças e jovens com NEE. No Decreto estão plasmados apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes. Entre outros aspetos, estabelece as seguintes medidas educativas para a educação especial: apoio pedagógico personalizado (Art.17º); adequações curriculares individuais (Art.18º); adequações no processo da matrícula (Art.19º); adequações no processo de avaliação (Art.20º); currículo específico individual (Art.21º); tecnologias de apoio (Art.22º).

No entanto, algumas críticas têm vindo a surgir sobre algumas das propostas deste decreto. Segundo Correia (2008) este normativo é *infeliz* na maneira como está redigido, pois dá maior relevo ao atendimento de alunos invisuais e com visão reduzida, aos alunos surdos, aos alunos com autismo e alunos com multideficiência e também surdo-cegueira, não mencionando, por exemplo, outros alunos com deficiência mental/problemas intelectuais, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas, alunos com perturbações emocionais graves, e outros tantos, com problemas de carácter permanente. Somente 3% dos

citados no normativo representam o número total de alunos com NEE significativas, discriminando, assim, os restantes 97% que não são mencionados.

Recentemente, surgiu o Dec-Lei 93/2009 de 16 de Abril que enquadra os apoios financeiros, as ajudas técnicas e tecnologias de apoio para pessoas com deficiência, ficando estabelecido a criação de um Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) substituindo, o atual sistema supletivo de ajudas técnicas e tecnologias de apoio.

No que respeita às alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, e de acordo com as carências reconhecidas e os objetivos definidos no programa do Governo, surge o Decreto-Lei nº75/2008. Com este normativo entende o XVII Governo Constitucional reforçar a autonomia e a competência de intervenção dos órgãos de direção das escolas, para reforçar a eficácia da realização das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. São estabelecidos três objetivos. O primeiro refere-se ao *reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino*, estabelecendo um órgão de direção no qual está representado o pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação (também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, designadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas. O órgão colegial de direção, denominado conselho geral, tem como funções a aprovação do regulamento da escola, as decisões do projeto educativo e o plano de atividades e o acompanhamento da sua realização ou seja o relatório anual de atividades. É promovida a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais tem como objetivo crucial assegurar a prestação de contas da escola àqueles que serve, tendo capacidade de eleger e destituir o diretor. O segundo objetivo deste normativo é “*...reforçar as lideranças nas escolas*” originando o cargo de diretor, auxiliado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos. O diretor tem como missão a gestão administrativa, financeira e pedagógica, sendo ele, o presidente do conselho pedagógico; também tem o poder de indicar os responsáveis pelos departamentos curriculares (principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica). Tudo isto no sentido de reforçar a liderança da escola e de conceder maior eficácia e mais responsabilidade ao diretor. O terceiro objetivo é “*...o reforço da autonomia das escolas*” considerando que “*a autonomia não é um princípio abstrato nem um valor absoluto, mas sim um valor instrumental*”. Por conseguinte o reforço da autonomia das escolas implica uma

melhoria do serviço público de educação. É concedida maior capacidade de intervenção, ao órgão de Gestão e administração e instaurado um regime de avaliação e de prestação de contas; estabelecido um enquadramento legal mínimo em relação à capacidade de auto-organização da escola; são criadas estruturas de coordenação de 1º nível (departamentos curriculares) com base no conselho pedagógico (conselhos e diretores de turma). Em relação à transferência de competências, manteve-se o princípio da contratualização da autonomia, mas deixando os procedimentos administrativos para regulamentação subsequente.

Algumas críticas foram apontadas ao Decreto-Lei nº75/2008, como a formulada por Afonso (2008, p.2.):

“A formatação institucional excessiva da organização e gestão dos estabelecimentos, expressa na lei, na regulamentação administrativa e na prática da burocracia da administração educacional, têm constituído um fator poderoso de ineficácia, de ineficiência, e de inibição da emergência de lideranças escolares de elevado potencial de inovação e criatividade”

Este normativo parece-nos ter a imposição de um órgão de gestão unipessoal para todas as escolas, apontando para uma concentração de poderes no diretor da escola e restringe a participação dos educadores e professores na direção e gestão das escolas. Tal como Barroso (2008, p.6) preceitua que *“ a existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização ”*

Por outro lado, uma vez que o diretor é eleito pelo poder autárquico, representado no conselho geral, a autonomia da escola poderá ficar comprometida pelas relações políticas que se estabeleçam entre ambos, ou até mesmo pelas relações políticas entre o diretor regional, de quem depende a homologação da eleição, e a decisão da cessação da comissão de serviço. *“Um chefe que vem salvar as escolas da sua ineficácia e um claro reforço da vinculação ao centro político, com a possibilidade de este poder ser demitido por despacho do ministro ou do secretário de Estado” (Alves, 2007,p.1).*

3.5. Um novo Referencial para as Necessidades Educativas Especiais

Após a assinatura do Tratado de Salamanca, em 1994, por parte do governo Português, no sentido de se apostar numa Escola Inclusiva, a educação em geral, na qual se insere a Educação Especial, tem vindo a sofrer alterações, introduzidas por diferentes políticas educativas. Estas procuram melhor responder à individualidade da pessoa do aluno, aos seus

contextos, ao que espera a sociedade da Escola ao nível da Educação e Formação dos alunos, numa perspetiva de uma sociedade, por vezes instável, mas dinâmica e em constantes transformações, na qual a globalização é um fator preponderante a considerar.

Ao longo de décadas quer a educação, quer a sociedade têm experimentado algumas mudanças no processo de encaminhamento e identificação da criança com NEE. Atualmente, a Educação Especial vive um processo de remodelação permanente, subscrevendo recentemente a CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), como um novo referencial e paradigma no processo de avaliação das Necessidades Educativas Especiais.

O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. Os seus objetivos específicos podem ser condensados da seguinte maneira:

“estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais de saúde, investigadores, políticos e decisores e o público, incluindo pessoas com incapacidades”;

“proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas com a saúde”;

“permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo”;

“proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde” (OMS, 2004, p.9).

Encara-se a CIF como um instrumento de inclusão, porque auxilia a reorganizar contextos como fator de redução do nível de deficiência do aluno, e ajuda a organizar, de uma forma mais clara e mais precisa, a caracterização de cada aluno com NEE, principalmente ao nível da componente funcional do corpo, da atividade e participação e dos respetivos fatores ambientais. A CIF não define NEE, mas apenas oferece uma estrutura conceptual, que

permite classificar os níveis de funcionamento, incapacidade dos alunos nestas condições. A CIF identifica, igualmente, os fatores contextuais que poderão constituir barreira ou serem facilitadores. Prevê, ainda, a cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da criança com NEE de carácter prolongado (OMS, 2004).

Com a CIF, o processo de avaliação passa a ser orientado para a intervenção no aluno e para a intervenção nos contextos, contrariando uma prática normativa utilizada até aqui, em que a avaliação era principalmente usada para diagnosticar o problema da criança.

Assim, uma das principais vantagens da CIF é o de levar o sujeito a funcionar o melhor possível, numa perspetiva do seu desenvolvimento biopsicossocial. O modelo biopsicossocial considera, em simultâneo, as incapacidades e potencialidades dos indivíduos e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenção destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e a acessibilidade as recursos, de modo a promover a participação e autonomia.

Relativamente às desvantagens da CIF, podemos dizer que, em primeiro lugar, não podemos usar como referencial um instrumento desta importância e desta natureza, que exige a ação de uma equipa multidisciplinar, sem que esta mesma equipa não esteja definida e estruturalmente de forma plena, *“está na garantia de que as equipas multidisciplinares possam funcionar, sejam valorizadas e tenham “espaço” efetivo nas escolas”* (Ribeiro, 2006,p.41). Também é muito importante que todos os elementos que trabalhem direta ou indiretamente com os alunos com NEE, estejam informados desta nova forma de avaliação para melhor intervir e responder às suas reais necessidades e características. (INR, 2010).

4. Atualizando para a Inclusão

A Inclusão é um processo complexo, mas também inovador, pois provoca desafios de ação na sua implementação, pela transformação geral das escolas que visam cumprir os princípios deste novo paradigma educacional. A exigência de um ensino de qualidade para todos os alunos, implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais das escolas portuguesas.

As perspetivas e a concretização de uma educação inclusiva têm sido largamente debatidas a nível nacional e internacional. Em Portugal desde 2005, decorre uma remodelação

profunda da oferta de educação especial, com o objetivos de garantir a todos os alunos com NEE as melhores condições de aprendizagem com qualidade numa escola inclusiva.

Um conjunto de medidas previstas foram lançadas, tendo sido expressas pela seguinte legislação: o Decreto-Lei nº3/2008, o Despacho nº453/2004, o Despacho Normativo nº50/2005 e o Despacho nº1/2006, que estabelece o envolvimento de todos os docentes nas repostas a alunos com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola, oriundas de desvantagens culturais, sociais ou económicas; assim como planos de recuperação, de acompanhamento individualizado e de desenvolvimento. Com o Decreto-lei nº20/2006 dá-se a criação de um Grupo de Recrutamento de Educação Especial, com o objetivo de promover o sucesso escolar de alunos com NEE, de carácter permanente, reunindo recursos na escola e não em estruturas de coordenação exteriores. A prestação de apoios especializados, tais como o ensino de áreas curriculares específicas assim como os conteúdos que conduzam à autonomia, o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio, é da competência dos professores deste Grupo de Recrutamento de Educação Especial no sentido de apoiar o trabalho dos colegas das diferentes disciplinas ou turmas.

Atendendo a que muitos profissionais não têm a formação especializada, foi implementado um plano de formação contínua para progredir e atualizar conhecimentos. Tal ocorreu em colaboração com mais de duas dezenas de instituições de ensino superior, ação na qual estiveram envolvidos cerca de 3000 docentes. Também foi implementado pela primeira vez a formação para 700 auxiliares de ação educativa que exercem funções em unidades de apoio especializado.

Surgem, também, os Agrupamentos de Referência, como resposta indicada somente aos alunos que necessitam de medidas educativas muito especiais, exigindo equipamentos e especializações profissionais de generalização inviável, para as situações de baixa incidência e alta intensidade tal como: a cegueira, a baixa visão e a surdez; e as Unidades de Apoio Especializado para as situações do espectro do autismo e da multideficiência.

A implementação de uma rede de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), está a decorrer, para dar respostas educativas de qualidade. Foi constituída uma rede nacional de 74CRI no seguimento de um processo de acreditação, tendo a sua atividade iniciado no ano letivo 2009/10.

No enquadramento do DLnº3/2008 a CIF surge como um contributo prático estratégico na identificação dos alunos que necessitam de apoios especializados. Elaborou-se o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa; dá-se a criação de 25 Centros de Recursos TIC (CRTIC) e a definição de 121 Agrupamentos de Referência para a intervenção precoce. Acredita-se que com estas estratégias, é possível contribuir para vincular este serviço à instituição escolar, mantendo a multidisciplinaridade da intervenção (crianças e famílias), facultando a prestação de apoios e a organização dos processos de transição para a escola. Admite-se que o processo de reorganização não é fácil nem livre de controvérsias, a realidade não muda por decretos e os problemas não desaparecem de um instante para outro.

Capítulo 3. A recolha de Informação

Um projeto de investigação pressupõe sempre um planeamento. Para isso é imprescindível selecionar o tema, identificar os objetivos pretendidos, planear e traçar a metodologia mais adequada. Fortin (2003), preconiza que a fase metodológica consiste na descrição do conjunto de métodos e técnicas que conduziram a elaboração do processo de investigação científica. Segundo Chizzotti (2006, p.20) a pesquisa é:

“...uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento numa área ou numa problemática específica”

Por seu lado, Neto (2003), argumenta que a metodologia consiste no caminho construído para atingir um objetivo, o qual pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais. Estas permitem economizar recursos humanos e materiais, fornecendo, ao mesmo tempo, a orientação necessária para percorrer aquele caminho e alcançar o objetivo pretendido.

Nesta etapa, passamos a descrever a metodologia que irá ser assumida no nosso estudo/projeto, justificando os pressupostos metodológicos que orientam a nossa estratégia de investigação.

1. Caracterização Metodológica Geral

Visando o nosso objetivo de trabalho, optou-se por uma abordagem de carácter qualitativo e interpretativo, colocada ao serviço de um estudo do tipo diagnóstico. O método do estudo de caso foi a nossa opção metodológica. Segundo Yin (2002) as diferentes modalidades que os estudos de caso podem apresentar estão diretamente ligadas ao objetivo da investigação ou ao esquema teórico -conceptual da mesma.

Podemos definir o estudo de caso como sendo um termo global para uma família de métodos de investigação, que têm em comum o facto de se concentrarem, deliberadamente, sobre o estudo de um determinado caso único (Erasmic & Lima, 1989) ou multicasos.

Segundo Pardal & Correia (1995) os estudos de caso correspondem a um modelo de *análise intensiva* de uma situação particular. Os mesmos autores argumentam que este é um

modelo flexível no recurso a técnicas, permitindo a recolha de informação variada sobre a situação em análise, viabilizando, assim, o seu conhecimento e caracterização. Deste modo o investigador poderá recorrer a uma grande variedade de técnicas, dependendo do quadro teórico no qual se apoiou, das hipóteses que tenha elaborado e da especificidade da situação, analisada.

Este estudo, constituído por um projeto, não foi desenvolvido no contexto de trabalho profissional da autora. Mas, a curiosidade, conduziu-nos ao contacto com a realidade dos profissionais de educação, em particular os que estão diretamente ligados aos órgãos de direção da escola. Interessou-nos compreender o papel que estes órgãos desempenham na institucionalização da Escola Inclusiva.

O nosso projeto incide sobre um Agrupamento de Escolas Vertical do distrito de Aveiro. Assim sendo, o nosso objetivo prende-se com o aprofundamento da nossa compreensão da noção de inclusão na “escola normal”, de forma a que esta se torne ela própria, numa “Escola Inclusiva”. Esta compreensão é fundamental para sustentarmos a elaboração de um projeto de intervenção sobre a “Escola Inclusiva”, o qual constitui a componente central deste trabalho.

A escolha do local para a realização deste estudo recai sobre o facto de ela se situar na área geográfica com maior proximidade do investigador. Relativamente à escolha do Agrupamento de Escolas, esta incidiu sobre o facto de este Agrupamento reunir as condições necessárias a uma possível implementação do projeto contido neste estudo.

Este Agrupamento além de constituir uma unidade completa de educação, integrando o Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclo, concentra, igualmente, um grande número de alunos de uma mesma zona, entre o qual muitas crianças com NEE, crianças de diferentes etnias e estrangeiras.

Tendo em conta que se trata de um estudo de tipo projeto, com uma fase de diagnóstico, e conscientes das dificuldades em entrevistar todos os elementos pertencentes ao órgão de gestão do Agrupamento de escolas, a nossa amostra incide sobre aqueles que se mostraram disponíveis em colaborar no nosso estudo.

Durante o desenvolvimento do estudo, houve sempre o cuidado em salvaguardar, junto dos intervenientes, os princípios éticos decorrentes da investigação, tais como: o consentimento informado, voluntariado, o anonimato, atribuindo-se a cada participante um nome fictício e a proteção contra eventuais danos (Bogdan & Biklen, 1994).

2. Processo de recolha de dados

Foram estabelecidos os primeiros contactos com a Escola Sede do Agrupamento no final do ano letivo 2009/2010, no sentido de verificar a receptividade do Diretor do referido Agrupamento, para a realização do estudo. Para além de ser explicado, de forma sucinta o objetivo do estudo, foi solicitada a colaboração dos órgãos de direção do Agrupamento, assim como a autorização para a consulta do Projeto Educativo.

Posteriormente, nos finais do mês de Abril do ano letivo 2010/2011, estabeleceu-se um segundo contacto com a Direção do Agrupamento, altura em que foi pedida autorização por carta (Anexo1) para a realização da investigação.

A partir do momento em que obtivemos esta autorização, procedemos a um primeiro contacto com alguns dos participantes do estudo. No entanto surgiu alguma dificuldade em contactar com todos os elementos pertencentes ao órgão de gestão do Agrupamento, tendo as entrevistas sido agendadas para o final do ano letivo 2010/2011. Assim, só foi possível agendar as entrevistas, para o dia 15 de Julho de 2011, aproveitando a presença da maior parte dos docentes na escola em reuniões, o que facilitaria assim a colaboração para as entrevistas.

3. Características da População e Amostra

Podemos definir população como sendo um conjunto de pessoas acerca das quais se pretende produzir conclusões. Tal como Polit & Hungler (1995, p.13) indicam “ *a população inclui sempre um agregado específico de indivíduos em que o pesquisador está interessado* ”

Segundo Fortin (2003), a definição da população e da amostra proporciona uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados. As características da população definem o grupo de indivíduos que serão incluídos no estudo e precisam os critérios de seleção.

Ainda de acordo com Ghiglione e Matalon (2005) raramente podemos estudar exhaustivamente uma população, ou seja auscultar todos os seus membros. Além de ser uma

forma longa e dispendiosa tornar-se-ia praticamente impossível. Os mesmos autores argumentam que, inquirindo um número restrito de pessoas, é possível obter as mesmas informações, com uma certa margem de erro calculável, com a condição de estas pessoas terem sido corretamente selecionadas.

Tendo em conta os objetivos de estudo, definiu-se como população, os elementos pertencentes ao órgão de gestão do Agrupamento, considerados os responsáveis pela escola na definição dos objetivos educativos e na tomada de decisões. A amostra é constituída por 6 elementos: o Diretor da Escola, o Presidente do Conselho Geral, o Coordenador dos Professores do 1º Ciclo, os Coordenadores dos Diretores de Turma do 2º e 3º Ciclo e o Coordenador dos Serviços Especializados do Apoio Educativo.

Relativamente à caracterização de cada sujeito participante, como podemos verificar no Quadro I, as suas idades estão compreendidas entre os 47 e os 58 anos de idade, sendo quatro sujeitos do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Participantes	Idade	Sexo
PD	58	M
PCG	56	M
CP-1ºCiclo	51	F
CDT-2ºCiclo	58	F
CDT-3ºCiclo	47	M
CSEAE	52	M

Quadro 1 - Caracterização dos participantes por idade e sexo

Todos os atores que constituem esta amostra qualitativa pertencem ao Quadro deste Agrupamento. Conforme se pode observar no Quadro 2, a maioria dos atores que integram a amostra estão profissionalmente vinculados às áreas de Humanidades e Ciências Sociais e têm tempo de serviço situado entre os 30 e os 37 anos.

Participantes	Categoria Profissional	Tempo de Serviço
DE	Professor de Educação Física	37
PCG	Professor de História	37
CP-1ºCiclo	Professora do 1ºciclo	33
CDT-2ºCiclo	Professora de Inglês	32
CDT-3ºCiclo	Professor de História	22
CSEAE	Professor de Educação Especial	30

Quadro 2 - Caracterização dos participantes por categoria profissional e tempo de serviço

Sublinhe-se, igualmente, que o Diretor da Escola e o Presidente do Conselho Geral detêm uma formação complementar na área da Administração e Gestão Escolar.

4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Num trabalho de investigação é importante que o instrumento de recolha de dados usado, permita a recolha de informação válida e pertinente (Polit & Hungler, 1995).

No presente estudo recorreu-se ao inquérito por entrevista (entrevista semidirectiva), assim como à análise documental do Projeto Educativo, como técnicas distintas de recolha de dados.

4.1. A Entrevista

Vários autores definem entrevista como uma conversa tendo em vista um objetivo (Ghlione & Matalon, 2005), os métodos de entrevista, nas suas variadas formas, salientam-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permitindo ao investigador delas extrair, informações e elementos de reflexão, tanto quanto possível ricos e variados. Caracterizando-se por um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado e por uma fraca diretividade por parte do primeiro. (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No caso do nosso estudo, optámos pela entrevista semidiretiva, na expectativa de que esta técnica nos permitisse recolher informação mais pertinente de acordo com os objectivos que formulámos. De facto, a entrevista semidiretiva ou semidirigida, (Ghlione & Matalon,

2005), é a mais utilizada em investigação social (Quivy & Campenhoudt, 2008). Não é totalmente aberta nem conduzida por um grande número de perguntas precisas. O investigador, normalmente, dispõe de uma série de perguntas -guias que lhe são cruciais para receber uma dada informação da parte do entrevistado. Quivy e Campenhoudt (2008) referem que o investigador deve esforçar-se para reencaminhar a entrevista para os seus objetivos de investigação, sempre que o entrevistado deles se afastar; assim como colocar as perguntas às quais o entrevistado não conseguiria chegar por ele mesmo, no momento mais adequado e de forma mais natural possível.

Geralmente, este tipo de entrevistas é o mais adequado ao desenvolvimento de estudos que procuram analisar as perceções, as atitudes e motivações dos indivíduos em relação a determinados assuntos, ajudando a revelar os aspetos mais valorizados e com maior significado para os entrevistados. Neste sentido, pareceu-nos a técnica mais relevante, por ir ao encontro do nosso interesse em conhecer o sentido que os participantes no estudo davam,

“às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc” (Quivy & Campenhoudt, 2008,p.193).

Por outro lado, as entrevistas semidirigidas, apresentam as seguintes principais vantagens: a informação que se pretende recolher, reflete melhor as representações, pois a pessoa entrevistada tem mais liberdade na forma de se expressar; a informação pode recolhida num tempo mais curto do que numa entrevista livre, na qual não se possui a garantia de se obter uma informação pertinente (De Ketele & Roegiers, 1996).

Neste contexto, foram construídos dois guiões de entrevistas:

-Guião de entrevista ao Diretor da Escola e ao Presidente do Conselho Geral (Anexo2).

-Guião de entrevista ao Coordenador dos Professores do 1ºCiclo e aos Coordenadores dos Diretores de turma do 2º e 3ºCiclo, e ao Coordenador dos Serviços Especializados do Apoio Educativo (Anexo 3).

Os guiões de entrevistas auxiliaram e orientaram as entrevistas e, ao mesmo tempo, proporcionaram a garantia de que as questões aos participantes do estudo seriam similares. No entanto, as questões nem sempre foram colocadas pela ordem em que foram anotadas nos guiões, e nem sempre sob a formulação prevista. Assim sendo, o investigador, no decurso das entrevistas, poderá adaptar cada nova questão em função da resposta ou da informação que o entrevistado lhe acabou de transmitir, com a finalidade de melhor aprofundar e compreender (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) o conjunto de significados contidos no seu discurso.

Depois de elaborados os guiões de entrevistas, realizámos duas entrevistas prévias a sujeitos com características idênticas às dos sujeitos participantes do nosso estudo, de forma a garantir a compreensão das questões e de assegurar que as respostas não se afastassem, significativamente, dos nossos objetivos. Os testes de entrevistas foram realizados nos dias 15 e 17 de Junho de 2011, tendo conduzido à reformulação de algumas questões a colocar. Após este processo passámos à sua aplicação aos participantes no estudo.

As entrevistas foram todas realizadas na Escola Sede do Agrupamento, no mesmo dia, da parte da manhã e da parte da tarde, com a duração aproximadamente de 30 minutos. Muito embora se tivesse procurado garantir as condições no local das gravações, tais como a ausência de ruídos de fundo e interferências, nem sempre tal foi possível.

Quanto ao protocolo de entrevistas, os entrevistados foram todos informados sobre o objetivo das mesmas, e foi assegurada a confidencialidade e anonimato de toda a informação recolhida, tendo sido, igualmente, pedida autorização prévia para a gravação áudio das entrevistas. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral e fiel das mesmas, respeitando as incongruências gramaticais inerentes ao discurso oral, assim como as repetições e pausas (Anexo 5).

4.2. A Análise Documental

Como já referimos anteriormente, no processo de recolha de informação, procedemos, também, à análise do Projeto Educativo do Agrupamento selecionado para este estudo.

A pertinência desta seleção, nesta análise, consiste, no facto, de o Projeto Educativo do Agrupamento apresentar e explicar as linhas orientadoras da atividade escolar, sendo um

instrumento fundamental de conhecimento sobre o agrupamento. Nele estão expostos todos os elementos que constituem uma referência para a comunidade educativa em que a escola se insere. Segundo o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, o Projeto Educativo é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão das escolas, numa perspetiva a três anos. Neste projecto são explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias que servem de referência à escola no desenvolvimento dos seus papéis e função educativa.

5. Técnica de Análise de dados

Após a recolha dos dados, com base nas entrevistas semidirigidas e documentos, usámos a técnica de análise de conteúdo para a sua exploração, partindo do pressuposto que esta técnica seria a mais adequada às características da informação que tínhamos em mão.

A análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, sistematicamente, informações e testemunhos que apresentam um determinado grau de profundidade e de complexidade. Melhor que qualquer método de trabalho, a análise de conteúdo, permite-nos ir ao encontro das exigências do rigor metodológico (Quivy & Campenhoudt, 1992) que este estudo qualitativo pressupõe. Vala (1986, p.104), define a análise de conteúdo como uma técnica cuja finalidade será *“efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas”*.

Em termos operacionais a análise de conteúdo pressupõe o estabelecimento de categorias, ou seja, encontrar referenciais importantes no discurso, que podemos designar de unidades de registo. Segundo Richardson (1989, p.188) *“toda a análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem nos seus elementos constitutivos, chamados unidades de registo, que correspondem aos segmentos de conteúdo considerados como unidades base de análise”*.

Tendo como objetivo o tratamento da informação anteriormente recolhida, a análise de conteúdo conduz o investigador à compreensão e à obtenção de conhecimento a partir dessa mesma informação. Bardin (1997) sublinha que a técnica de análise de conteúdo é considerada um processo sistemático, que possibilita a codificação de dados e a construção de um determinado sistema de categorias, o qual auxilia a captar características valiosas e pertinentes de acordo com o tipo de estudos desenvolvidos.

No âmbito deste estudo, construímos, progressivamente, o sistema de categorias, utilizando categorias previamente definidas, na construção das quais procurámos articular o nosso enquadramento teórico e objetivos de estudo com os dados empíricos obtidos com as entrevistas.

Ao fazermos uma leitura *flutuante* do material recolhido (Bardin, 1997) tal processo ajudou-nos a que nos inteirássemos da essência dos discursos e do sentido geral neles vinculados. Consequentemente, tal iniciativa permitiu começar a vislumbrar o sistema de categorias que iríamos usar para o tratamento de dados (Esteves, 2007). Seguidamente definimos quais as unidades de registo e de contexto que suportaram a análise de conteúdo.

Podemos definir unidade de registo como sendo o elemento de significação a codificar, a classificar e a atribuir a cada categoria (Esteves, 2007). Definimos como unidade de registo o tema. Segundo Bardin (1997) ao optarmos por uma análise temática, tal implica descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação, e assumir que a sua presença ou frequência de aparição possa significar algo para o objetivo de análise escolhido.

Para identificarmos cada unidade de contexto procedemos a uma leitura transversal das entrevistas, na sua globalidade, e das respostas dadas a cada uma das questões. De facto a compreensão do contexto, na sua globalidade, permite compreender melhor o significado de cada unidade de registo. Segundo Vala (1999, p.114) a unidade de contexto é “*o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo*”.

Mediante a nossa leitura flutuante inicial, podemos apurar similaridades e regularidades que nos permitiu elaborar uma lista preliminar de dimensões, categorias e subcategorias de codificação caracterizadas por uma, duas ou mais palavras que levámos em consideração. Depois de definirmos as categorias atribuímos a cada uma delas um número diferente (Bodgan & Bilken, 1994). Ao voltar a ler as entrevistas, fomos marcando, respetivamente, os números das categorias de codificação de tudo o que os sujeitos participantes afirmavam acerca de cada tema.

A fase seguinte consistiu na técnica de recorte e colagem. Construímos um quadro de dupla entrada para cada categoria, agrupando em cada uma, todas as afirmações feitas pelos

participantes que continham indicadores referentes a cada uma das categorias de codificação (Anexo 6).

A descrição e interpretação dos resultados do estudo derivaram, principalmente do cruzamento das respostas dos diferentes participantes, uma vez que a principal fonte de recolha de dados foram as entrevistas.

Organizámos o sistema de análise de conteúdo em 3 Dimensões (Anexo 4), que passamos a descrever:

Dimensão1: Escola Inclusiva

Dimensão 2: Referenciação e Intervenção aos alunos com NEE

Dimensão 3: Processos de Melhoria

Para a primeira dimensão de análise – **Escola Inclusiva** – identificámos três categorias da análise das entrevistas:

a) Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo - classifica a divulgação transmitida sobre a Escola Inclusiva no Projeto Educativo. Desta categoria emerge uma subcategoria: o conceito de Escola Inclusiva enquanto espaço educativo para todos os alunos.

b) Informação da Escola Inclusiva transmitida aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade educativa em geral – esta categoria classifica a informação difundida no Agrupamento sobre Escola Inclusiva.

c) Protocolos/parcerias – identifica quais os protocolos existentes com o Agrupamento de Escolas.

Quanto à segunda dimensão de análise – **Referenciação e Intervenção aos alunos com NEE**- identificámos quatro categorias:

a) Modelo de referenciação – permite identificar e analisar a informação sobre os procedimentos de referenciação dos alunos com NEE.

b) Atendimento ao aluno com NEE – procura-se classificar e analisar o atendimento que lhes é facultado.

c) Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios – esta categoria permite analisar os apoios facultados pelo Agrupamento, quer no tempo de resposta, quer no pessoal especializado.

d) Equipa Multidisciplinar e sua constituição – permite compreender e analisar o trabalho em equipa desenvolvido no atendimento aos alunos com NEE e quais os elementos que a constituem.

A terceira e última dimensão de análise - **Processos de Melhoria** – identificámos três categorias:

a) A relevância da formação dos professores do ensino regular, dos professores de educação especial e dos técnicos operacionais – permite identificar a formação realizada na área das NEE.

b) Dificuldades sentidas face à Escola Inclusiva – com esta categoria procuramos compreender quais as dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva.

c) Propostas para tornar a Escola mais Inclusiva – permite analisar que propostas surgem neste contexto para uma melhoria e procura de mais sucesso.

Capítulo 4. A fase do estudo diagnóstico: Análise e interpretação dos Resultados

Explanadas as opções teóricas e metodológicas, assim como a contextualização do estudo, neste capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos, a partir da qual se podem extrair conclusões e tomar decisões. Conforme já referimos usámos a análise de conteúdo das entrevistas semidirigidas e dos documentos recolhidos como suporte para os nossos desenvolvimentos interpretativos e as nossas conclusões.

Iniciámos este capítulo com uma breve caracterização do agrupamento selecionado para o estudo, no sentido de contextualizar o espaço de trabalho dos profissionais entrevistados.

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

Como já foi referido anteriormente, o Agrupamento de Escolas do nosso estudo é um Agrupamento Vertical no Distrito de Aveiro. É composto por 22 estabelecimentos de ensino, dispersos geograficamente. A população escolar é muito heterogénea, sendo composta por alunos de estratos socioeconómicos e culturais marcadamente diferentes. É considerável a percentagem de alunos que vive em zonas degradadas, onde se regista grande incidência de graves problemas sociais. Estes fatores contribuem para que os alunos oriundos destes meios revelem carências em termos do capital cultural que trazem para a escola. É provável, ainda, que estes alunos se confrontem com problemas emocionais e afetivos, embora esta hipótese necessite de ser subentendida a uma análise aprofundada que não cabe no âmbito deste estudo. Cerca de 50% dos alunos matriculados beneficiam de auxílios económicos.

No ano letivo 2010/2011 a população escolar era composta de 250 alunos do Pré-Escolar, de 1016 alunos do 1ºCiclo, de 652 alunos do 2ºCiclo e de 171 alunos a frequentar o 3ºCiclo. A totalidade de alunos cobertos pelo Agrupamento é de 2089, conforme os dados produzidos no Quadro 3:

	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
2010/2011	250	1016	652	171	2089

Quadro 3 - Distribuição da População Escolar (Projeto Educativo, 2010-2011)

Do total de alunos mencionados no quadro anterior, 56 alunos são alunos reconhecidos pelo Agrupamento como tendo NEE. Destes 8 frequentam o Pré-Escolar, 24 o 1ºciclo, 12 o 2ºCiclo e 12 o 3ºCiclo, conforme se pode verificar no Quadro 4:

Alunos com NEE	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
2010/2011	8	24	12	12	56

Quadro 4 - Distribuição dos alunos com NEE

Este Agrupamento de Escolas foi constituído em 2003, após a reorganização administrativa promovida pelo Ministério da Educação, através da Direção Regional de Educação do Centro (DREC), resultando na fusão do Agrupamento Horizontal de Escolas e Jardins-de-Infância daquela cidade, e de várias freguesias. Com sede na Escola Básica 2º e 3ºCiclo, iniciou a atividade em 2003/ 2004, congregando, igualmente nove jardins-de-infância (JI) e doze escolas básicas do 1.º ciclo (EB1).

Embora o agrupamento seja tutelado pelo Ministério da Educação, há áreas dos jardins-de-infância e das EB1 que estão sob tutela da autarquia, no que respeita: aos recursos para o funcionamento; ao parque escolar, ao transporte para alunos com necessidades educativas especiais; à ação social escolar; ao pessoal não docente; à componente de apoio à família para os jardins-de-infância; às atividades de enriquecimento curricular para o primeiro ciclo.

Os jardins-de-infância

Os nove JI diferenciam-se uns dos outros no que respeita às dimensões e à adequação das instalações. Existem quatro JI que estão integrados em estabelecimentos do 1.º ciclo, tendo as condições necessárias ao bom funcionamento e desenvolvimento das atividades. De igual modo, integrados em estabelecimentos do 1.º ciclo, existem dois JI, que funcionam numa sala do 1.º Ciclo, que não corresponde às exigências de espaços de qualidade em educação de infância. Dos três restantes JI, um deles funciona num espaço adaptado de uma antiga escola do 1º Ciclo, um outro JI funciona em sala alugada numa área comercial, não dispondo de arrumos nem de espaço exterior próprios. Por último, existe um JI construído de raiz, com áreas específicas para responder às necessidades, dispondo de quatro salas de atividades bem equipadas, adequadas e em bom estado de conservação.

As Escolas do 1.º Ciclo

Quanto à sua dimensão, as escolas do 1.º Ciclo podem agrupar-se em dois conjuntos: seis escolas de maior dimensão, e seis escolas mais pequenas. A rede educativa proporciona o funcionamento em regime normal, mas, devido à insuficiência de salas, a autarquia recorreu ao arrendamento de monoblocos, uma situação provisória que será ultrapassada com a construção de Centros Educativos.

Existem dois Centros de Recursos a funcionar em duas escolas EB1/ JI e três bibliotecas inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares.

Relativamente a Serviços Especializados, o Agrupamento deste estudo é um Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce no Concelho. Existe, também, uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) para apoiar crianças com autismo ou com espectro de autismo, onde está colocada uma terapeuta da fala que dá apoio a esta unidade.

As Escolas do 2.º e 3º Ciclos

A Escola-Sede do Agrupamento localiza-se na cidade onde se realiza este estudo, junto à Piscina Municipal e à Cerci. A escola serve duas freguesias da respetiva cidade, embora também seja frequentada por alguns alunos de outras freguesias limítrofes.

Em termos de espaço físico, a Escola é composta por oito blocos distribuídos da seguinte forma: no bloco A, além de salas de aula (normais e específicas), há dois gabinetes

para atendimento aos Encarregados de Educação. Nos blocos B, C, e D estão instaladas as restantes salas de aula (normais e específicas). No bloco E estão instaladas a biblioteca e uma sala de informática. No bloco central concentram-se a receção, a direção/ administração, o polivalente, o bufete e a cantina. Finalmente, o bloco F é ocupado pelo arquivo e por uma oficina para pequenas reparações. Além destes quatro blocos, existe, também, um pavilhão gimnodesportivo, ladeado por um espaço desportivo descoberto.

O edifício, construído no final da década de setenta, está bastante deteriorado em termos de espaço físico: há infiltrações de água, falta de portas em algumas salas de aula que isolem o som e o frio, alumínios e estores bastante estragados, falta de aquecimento e desadequação das salas específicas para as necessidades. A cobertura dos diversos pavilhões, em fibrocimento, está bastante danificada.

Os alunos são transportados para a Escola através de um serviço de autocarros de transporte público, assegurado por empresas privadas, que se articulam com a autarquia, embora nem sempre estes transportes respondam às necessidades dos alunos.

Corpo docente

O corpo docente do agrupamento, referente ao Ano Letivo 2010/2011, estava distribuído da seguinte maneira: no Pré-escolar, constituído por 15 professores, o 1ºCiclo, com 64 professores, o 2ºe 3º Ciclo, com 124 professores, a Educação Especial com 10 professores e a Intervenção Precoce com 2 professores e o Apoio Educativo tinha um crédito de 130 horas para funcionamento, conforme se pode constatar no Quadro 5:

Ano Letivo	Pré-Escolar	1ºCiclo	2º e 3ºCiclos	Educação Especial	Intervenção Precoce	Apoio Educativo
2010/2011	15	64	124	10	2	130 Horas

Quadro 5 - Corpo Docente

Pessoal não docente

Neste âmbito, o agrupamento integra na totalidade, 53 técnicos. A sua constituição é a seguinte: 39 são Assistentes Operacionais do Quadro da responsabilidade do Ministério da Educação e 5 da responsabilidade da Câmara Municipal. Quanto aos Assistentes Operacionais contratados, existe um técnico da responsabilidade do Ministério da Educação e 8 da responsabilidade da Câmara Municipal, tal como o Quadro 6 mostra:

Assistentes Operacionais Responsabilidade	Quadro	Contratados	
Ministério da Educação	39	1	
Câmara Municipal	5	8	
Total	44	9	53

Quadro 6 - Pessoal não docente

Pessoal Administrativo

Em relação aos funcionários Administrativos, o Agrupamento conta com um total de 9 membros todos vinculados ao quadro.

Pessoal técnico

Neste agrupamento, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) está dotado de um posto de trabalho para um psicólogo, mas, a contratação anual, carece de autorização superior, o que nem sempre tem ocorrido. Como já foi atrás mencionado a UEE possui uma terapeuta da fala.

Pais e Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação encontram-se organizados em Associações de Pais, que funcionam nos termos da lei, em local próprio, nos respetivos estabelecimentos de ensino.

As Associações de Pais e, na falta destas, os representantes dos pais, estão organizadas numa Comissão de Coordenação, que reúne, ordinariamente, todos os meses. Esta comissão é responsável pela indicação do representante para a Comissão Especializada do Conselho Pedagógico, bem como dos representantes para o Conselho Geral do Agrupamento.

Oferta educativa

Para além do currículo regular, o Agrupamento proporciona: no Pré-Escolar, a componente de apoio à família (CAF); no 1º Ciclo, as atividades de enriquecimento curricular (AEC); na Escola-sede, as turmas com percursos curriculares alternativos e os cursos de educação e formação para jovens e adultos.

Caracterização do meio envolvente

A cidade dispõe de caminho-de-ferro desde 1863, acesso à autoestrada Porto/ Lisboa, é beneficiada pela estrada nacional 109 e pela A29. Outrora essencialmente rural e piscatória, apresenta uma forte dinâmica nas áreas dos serviços e do comércio, bem como nas suas estruturas produtivas, sendo a indústria transformadora a principal fonte de emprego. Em todo o concelho, a par da indústria e do comércio, ainda subsiste, como atividade complementar, a agricultura.

2. Escola Inclusiva

Para a primeira dimensão de análise, recordamos que identificámos três categorias da análise das entrevistas e uma subcategoria. Seguidamente, passamos a apresentar a análise dos resultados conseguidos com a aplicação de cada uma destas categorias.

2.1. Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo

Esta categoria de análise classifica a divulgação da Escola Inclusiva transmitida no Projeto Educativo. Desta categoria emerge uma subcategoria, o conceito de Escola Inclusiva.

Quando questionados sobre como a Escola Inclusiva é divulgada no Projeto Educativo, constatamos que a maior parte dos atores entrevistados consideram que não está explícita nem divulgada com a terminologia de Escola Inclusiva mas que está contemplada

nas preocupações com os alunos com necessidades educativas especiais e ao nível dos serviços de apoio educativo:

“De uma forma explícita... talvez não...acho que não...mas as questões das preocupações com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente... sempre estiveram...” **DE**

“está contemplada ao nível dos serviços especializados de apoio educativo não com a terminologia de escola inclusiva mas com a terminologia de alunos com necessidades educativas especiais...” **CSEAE**

“Sim em termos de educação especial... sim... aliás é um dos objetivos mesmo é ...a escola para todos com igualdade... de oportunidades...” **CDT-2ºCiclo**

Parece emergir um consenso geral no discurso dos órgãos de Direção, de acordo com o qual, muito embora a terminologia “Escola Inclusiva” não esteja mencionada no Projeto Educativo, tal não significa que não tenham a preocupação com as crianças com necessidades educativas especiais. No discurso do DE estas preocupações surgem mencionadas como de longa data, *“esta escola foi considerada pela Direção Regional Educacional do Centro “uma escola que “trabalhava muito bem” com crianças especiais. Por outro lado a CP-1ºCiclo reforça esta ideia afirmando que “este agrupamento foi até uma referência digamos ao nível da inclusão...”*

No conjunto da informação obtida nas entrevistas, que classificámos na categoria Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo, sobressaíram, igualmente, as perceções dos entrevistados sobre o próprio conceito de Escola Inclusiva. A este propósito dois dos entrevistados sublinham o seguinte:

“nós somos uma escola que promove a equidade a vários níveis e obviamente também nos preocupamos muito desde sempre... desde o 319/91...” **DE**

“... com a escola inclusiva pretende-se não só abarcar as crianças com necessidades educativas especiais permanentes ao nível da deficiência mas também abarcar aquelas crianças que por qualquer motivo...tenham um problema ao longo do seu percurso escolar ... e que necessitem de uma ajuda” **CSEAE**

Emerge, nestes discursos a ideia de que a educação inclusiva visa a garantia da equidade educativa, a qual se traduz na garantia de igualdade nos acessos, assim como nos resultados, tendo em conta a diversidade dos alunos.

Subentende-se que o sistema e as práticas educativas devem garantir a gestão da diversidade, apoiando-se em vários tipos de estratégias que possam responder à especificidade dos alunos com NEE. Neste âmbito, o Presidente do Conselho Geral refere o seguinte:

“para a escola se tornar inclusiva tem que ter respostas a nível curricular para todos os tipos de alunos e portanto tem de em 1º lugar... fazer um estudo do meio envolvente à escola para ver que tipo de alunos é que lhe pode vir bater à porta ...tem que conhecer bem o meiotem que estar bem integrada no meio ...e aberta ao meio... para perceber qual é a realidade... que a circula ...que a circunda...depois ..tem que preparar resposta para todos os tipos de alunos que lhe vão sugerir... não há uma resposta única porque cada tipo de aluno exige uma resposta adequada...” **PCG**

Na perspetiva dos entrevistados, estes são basicamente os pressupostos inerentes a uma escola inclusiva. No entanto o DE, no seu discurso, ilustrou os limites a esta perspetiva, relatando um exemplo ocorrido recentemente, de uma menina autista, que originou imensos problemas na escola:

“era uma miúda... que já tinha 14/15 anos, forte, pesada e com...níveis de autismo, chamemos-lhes assim, eu não sou especialista obviamente em...em educação especial, profundos, era uma aluna com muitas...muitas dificuldades...nós...enfim destinamos a essa aluna uma quantidade dos nossos recursos... considerável...acho que os alunos de certa forma até sofreram um pouco com isso porque nós tínhamos dois professores de ensino especial quase a tempo inteiro relativamente com essa aluna e um funcionário” **DE**

“tudo fizemos para que essa aluna enfim...fosse crescendo e fosse feliz aqui nesta escola ...a miúda trouxe-nos “n” problemas ... a miúda batia nos outros... a miúda partia vidros... a miúda fez trinta por uma linha... foram dois anos terríveis... fugia-nos da escola ... e por isso essa aluna na minha perspetiva e eventualmente outros alunos com ... grande profundidade em termos de necessidades especiais na minha perspetiva não podem... não podem..não podem ser abrangidos pela escola inclusiva têm que estar em escolas especiais” **DE**

“as dificuldades foram imensas ... destabilizou completamente o ambiente da própria escola...” **DE**

Assumindo este ator que é “*completamente a favor da escola inclusiva*”, a escola inclusiva é para todos, mas com algumas exceções:

“(...) quando falamos em escola inclusiva não é meter toda a gente no mesmo saco temos que diferenciar daí um pouco...obviamente com...com algum bom senso com algum equilíbrio, que...na verdade, alguns alunos não podem entrar na escola pelo contrário...acho que nem é bom para eles nem é bom para a comunidade educativa...com quem lidam” **DE**

Mais uma vez reforça a ideia e justifica:

“(...) eu sou a favor da escola inclusiva...com limites...não é para todos...um aluno...que não tenha o mínimo de condições para estar aqui e que não haja benefícios para ele...e que eventualmente também não destabilize completamente o ambiente escolar...porque...porque as pessoas tem que estar habituadas a coabitar obviamente com todos os cidadãos tendo este ou aquele problema mas há limitações há pessoas não podem andar... estou a imaginar por exemplo aquela menina autista ela não pode andar sozinha na sociedade ...não é?”
DE

2.2. Informação da Escola Inclusiva transmitida aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade educativa em geral

Esta categoria classifica a informação difundida no Agrupamento de Escolas sobre a Escola Inclusiva.

Em relação à informação divulgada, sobre a Escola Inclusiva, junto aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade em geral, constatamos, segundo o discurso dos entrevistados, que dizem que o mais importante não é a publicidade, mas sim o trabalho que conduz à concretização da inclusão das crianças com NEE, em particular crianças estrangeiras e de diferentes etnias:

“penso que pelas vias habituais normais...por contactos formais e informais...” **CP-1ºciclo**

“...não há digamos assim... uma estratégia explícita de divulgação...mas...concretiza-se e isso a escola tem os procedimentos que eu acho...pelo menos adequados ...à inclusão nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais...” **CDT-3ºCiclo**

“Através das nossas práticas... nós não publicitamos isso...sei lá...mais recentemente no que diz respeito à questão do...do 3 ...que regulamenta a educação especial ... através de todos os processos de referenciação através dos problemas...da forma como nós tratamos e trabalhamos e alocamos recursos para os alunos com esses problemas...a escola inclusiva...está aí...” **DE**

“É através dos diretores de turma...os diretores de turma tem um papel fundamental na ligação à escola e família e portanto todos os professores...quer em conselho de turma quer...fora dele...estão abertos e sabem de tudo aquilo que se passa aqui na escola relativamente à integração dos alunos não só com necessidades educativas especiais mas também...dos alunos que vem de fora estrangeiros ou de outras etnias...” **C.D.T.-2ºCiclo**

Parece emergir do discurso destes professores, a ideia de que não existe uma regra definida quanto à divulgação da noção de “Escola Inclusiva” junto aos professores, pais/encarregados de educação e à comunidade em geral. É possível constatar esta ausência de regra na opinião do CDT-3ºCiclo, assim como, o DE. Estes autores enaltecem mais as práticas no seu conjunto, e não a “publicidade” à volta da Escola Inclusiva; salientando-se que, mais importante que a divulgação, são as práticas para tornar a escola mais inclusiva. Na opinião do CDT-2ºCiclo esta divulgação, realizada pelos dos Diretores de Turma é local e informal, mais dirigida, como vimos atrás, a crianças de famílias emigrantes e de etnias diferentes. Por outro lado, também serve de mediação entre a escola e as famílias. No entanto, e na opinião do CSEAE a informação só é facilitada aos professores que têm alunos com NEE, considerando insuficiente a informação dada à restante comunidade educativa:

“ (...) Aos professores...eu penso que só aqueles que tem alunos com NEE é que lhes é dado a...a conhecer a importância de terem em conta as características das crianças, aos pais e ao resto da comunidade e ao resto dos professores eu penso que não existe informação” CSEAE

2.3. Protocolos/parcerias

Nesta categoria identificam-se quais os protocolos/parcerias existentes com o Agrupamento de Escolas face à Escola inclusiva.

Quando questionados sobre os protocolos existentes sobre a Escola Inclusiva entre o Agrupamento e outras entidades, de uma forma geral, os atores entrevistados nomeiam dois principais: com a Câmara Municipal e a Cerci. Embora os considerem escassos, na realidade, são os mais importantes e com os quais, de facto, podem contar:

“...Eu acho que nós temos uma grande ligação com a autarquia (...) a autarquia também é muito sensível obviamente à questão da escola inclusiva ... sempre que é necessário...fornece-nos transporte (...) temos um...um protocolo também já há muitos anos com aqui ao lado a Cerci ...(...) e basicamente são estes dois protocolos ...que nos dão apoio... a Câmara e a Cerci “ DE

“Os protocolos não são muitos (...) sou conhecedor daquilo que já se faz há muito tempo que é as CERCIS que são o elo mais forte nos apoios às escolas a nível do centro de recursos e tirando isso... uma vez ou outra se aparecer uma criança com aquelas dificuldades permanentes...com necessidades educativas especiais permanentes ...podemos dizer paralisia cerebral faz-se por vezes alguns protocolos com os centros de paralisia apenas tendo em conta aquela criança e pouco mais” CSEAE

Conforme se pode verificar, a ligação mais forte e mais antiga é com a Cerci, no sentido de dar apoio às crianças com NEE, e em seguida com a autarquia/ Câmara Municipal. Ocasionalmente poderão surgir, igualmente colaborações com os Centros de Paralisia Cerebral, se tal for necessário, tal como refere o professor CSEAE. Além disso, também existem outros parceiros sociais (empresas) que podem proporcionar estágios para alunos que frequentem cursos de educação/formação, permitindo o desenvolvimento de experiências profissionais de integração na vida ativa. Em particular o Presidente do Conselho Geral, sublinhou a existência dessas parcerias:

“Temos os protocolos por exemplo com vários parceiros sociais nomeadamente empresas e outras instituições, a própria autarquia...no sentido de facultar para estes alunos ...estágios... à conclusão dos seus cursos de educação/formação, nos PCAs nós também temos...temos protocolos com...com a Câmara Municipal no sentido de facultar algumas possibilidades de integração na vida ativa deles... e depois temos também alunos nossos ...que são alunos esses com necessidades educativas especiais protocolos que temos com... por exemplo com a Cerci ...com algumas instituições privadas no domínio empresarial, para facultar algumas experiências profissionais ...que ajudem a melhor integrar alguns desses alunos” **PCG**

3. Referenciação e Intervenção aos Alunos com NEE

Recordamos que na segunda dimensão de análise, identificámos quatro categorias da análise das entrevistas, que passamos a descrever.

3.1. Modelo de referenciação

Esta categoria de análise permite identificar e analisar a informação sobre os procedimentos de referenciação dos alunos com NEE.

Relativamente aos procedimentos de referenciação, constatou-se que é do conhecimento geral dos docentes a existência de um modelo próprio no processo de referenciação dos alunos com NEE que deve ser iniciado o mais precocemente possível. Este poderá ser ativado quer pela iniciativa dos pais/encarregados de educação, quer pelos serviços de intervenção precoce, pelos docentes ou por outros técnicos que tenham informação da existência de necessidades educativas especiais desses alunos:

“Há um modelo próprio...de referenciação... pode iniciar-se através dos encarregados de educação e através dos próprios docentes normalmente é através de uma ligação entre os docentes e os próprios encarregados de educação ” **DE**

“Já vêm referenciados aqueles que iniciam o percurso escolar deles no nosso agrupamento, começam a ser referenciados logo no jardim-de-infância ...e são acompanhados ao longo de todo o seu percurso escolar”
PCG

“ é um documento entregue na secretaria é sempre via serviços administrativos...(...) costuma ser feita ou por um professor que seja titular ou diretor de turma...ou também pelos encarregados de educação” **CDT-2ºCiclo**

“existe um modelo é um modelo que ...os professores ou os pais ou quem quer que seja ... em qualquer momento ... tem acesso a ele na escola através do Moodle ou então pedido á Direção ... escrevem ...o nome da criança e dizem qual a problemática dessa criança e depois vai ser analisado pela aquela dita ... equipa multidisciplinar que falamos anteriormente ” **CSEAE**

Podemos, então supor que os procedimentos necessários para a referenciação dos alunos com NEE são conhecidos por todos os professores. Estes procedimentos implicam o preenchimento de um documento explicando as causas da referenciação, assim como a entrega de todos os documentos relevantes sobre a situação do aluno. Obrigatoriamente, a referenciação é transmitida aos órgãos de administração e gestão do Agrupamento para posteriormente ser analisado e avaliado pela equipa de referenciação:

“ (...)há um modelo próprio que entra no órgão de Gestão, o órgão de gestão despoleta a equipa ... a tal equipa de referenciação” **DE**

“é necessário também recolher um conjunto de documentos como sejam os documentos do psicólogo e documentos do médico de família.. e nós aí não prescindimos desses documentos.... e só depois de muita certeza de que a situação é muito clara relativamente aquele aluno é que é encaminhado para a...a educação especial...” **DE**

“Sim...Esse processo está bem constituído...está constituído e inclusivamente de acordo com o normativo do decreto –lei 3 e inclusivamente já monitorizado pela equipa de apoio às escolas portanto... “
CDT-3ºCiclo

Também é possível observar, de acordo com o discurso dos entrevistados, que existe uma preocupação constante em conduzir o processo de referenciação, segundo os normativos atuais dedicados à educação especial.

3.2. Atendimento aos alunos com NEE

Nesta categoria procura-se classificar e analisar o atendimento que é facultado aos alunos com NEE.

Em relação ao atendimento dos alunos com NEE, salienta-se o facto de que nem todos os apoios necessários se conseguem concretizar devido à falta de recursos humanos, embora surja um grande esforço para atender ao máximo de alunos possível:

“(...)os recursos são escassos e nem todos os alunos tem o apoio” **CDT-2ºCiclo**

“(...)Todos os apoios que nós podemos disponibilizar...eles são facultados...agora obviamente que haverá...situações em que...seja mais difícil...contemplar na totalidade ou...mas nós fazemos os possíveis(...)” **PCG**

“há muitos alunos com necessidades educativas especiais permanentes que não tem apoio direto por parte do professor de educação especial...porque nós somos poucos professores para o número de alunos existentes” **CSEAE**

No discurso do professor CDT-3ºCiclo subentende-se que os pedidos dos conselhos de turma, para o apoio das crianças com NEE, são em número elevado, tendo em atenção as capacidades de resposta do Agrupamento:

“há uma diferença entre aquilo que os conselhos de turma solicitam e aquilo que de facto o agrupamento pode dar , e portanto há situações em que o Sr. Diretor do agrupamento não pode cumprir tudo aquilo que está solicitado porque não há recursos...(...) recursos humanos fundamentalmente” **CDT-3ºCiclo**

Por outro lado, a flexibilidade, na distribuição dos apoios dos professores de educação especial, é uma das soluções encontradas. Esta flexibilidade consiste na redução dos apoios às crianças referenciadas, com o objetivo de integrar novos alunos, com necessidades educativas especiais, nesse mesmo sistema de apoios:

“(...)nós distribuímos as horas dos colegas de educação especial por todos os alunos que tem necessidades educativas especiais de carácter permanente às vezes de uma forma excessiva...e depois ...consoante vão entrando mais alguns alunos para a educação especial nós vamos retirando algumas horas de alguns alunos e por isso equilibrando com alguma flexibilidade os recursos para novos alunos que entrem.” **DE**

Esta não será a maneira mais justa e eficaz de colmatar a falha de recursos humanos no atendimento às crianças com NEE, uma vez que, a inclusão de uns funciona, obviamente, como exclusão para outros. O equilíbrio possível neste processo passa pelo reforço de

recrutamento de docentes especializados. No entanto é evidenciado o esforço e a vontade, em proporcionar um apoio razoável às crianças com NEE, embora tal se torne numa quase missão impossível, de acordo com os recursos que existem:

“há uma tendência para em cerne de conselho de turma o diretor de turma ou do 1ºciclo o professor titular e... o... professor de educação especial olharem para aquele aluno de uma forma ideal na perspetiva de que o que seria necessário para aquele aluno ter um apoio eficaz... e como disse ideal ...e há digamos propostas completamente irrealistas relativamente aos recursos que temos.” **DE**

A estratégia definida Direção do Agrupamento é de legitimar os apoios que, eventualmente, poderão vir a ser facultados, tendo em conta a grande quantidade de crianças com NEE. Se no presente os recursos humanos são escassos, o futuro é uma incerteza, pois nada garante que no próximo ano letivo venha proporcionar mais docentes e técnicos especializados. Nem existe mesmo a garantia de que será possível manter os mesmos:

“Este ano julgo que utilizamos a seguinte estratégia em termos de conselho pedagógico aprovamos o relatório circunstanciado na generalidade mas....sobre despacho meudigo lá exatamente que a ... distribuição dos apoios dependerá dos recursos humanos existentes... nós não sabemos se no próximo ano letivo ... vamos continuar com os mesmos colegas de educação especial que temos este ano pelo menos com o mesmo número com as mesmas horas ... por isso tem que haver aqui alguma relativização que é ... os nossos recursos humanos são parcos ...psicologia, terapia da fala, educação especial e temos ...infelizmente muitos alunos que precisam de apoio por isso temos que distribuir com alguma equidade esses apoios.” **DE**

3.3. Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios

Esta categoria permite analisar os apoios facultados pelo Agrupamento quer no tempo de resposta, quer no pessoal especializado.

O tempo de demora entre a referenciação e a atribuição de apoios, mais uma vez está diretamente dependente dos recursos humanos, mas também das questões burocráticas e das interligações com a família e os vários especialistas no processo de referenciação:

“ no ano passado todo esse processo acabava por demorar realmente os 60 dias ... pela lei ... agora entre o pedido entre os 60 dias e o apoio ... também depende ...depende dos recursos, das questões burocráticas, ver horários ... mas demora...” **CDT-2ºCiclo**

“há sempre um tempo longo e penso que é esse o maior tempo de conhecer e estudar aquele caso em pormenor, contacto com a família e eventualmente ligação com o médico de família e etc... é aí que o tempo está mais dilatado...” **CP-1ºciclo**

“O processo infelizmente é demorado...a lei contempla 60 dias... para que se tome a decisão perante um pedido de uma referenciação...acontece que muitas vezes não sei porquê... as crianças são indicadas e só... são dadas a conhecer passado às vezes...noventa...seis meses cinco meses...consoante as circunstâncias ,nunca me apercebi porquê mas noto que...é demorado” **CSEAE**

“tenho quase a certeza ...que o...que o...Agrupamento cumpre os prazos que estão previstos na lei.”
CDT-3ºCiclo

Também é possível inferir, de acordo com as perceções manifestadas, que existe uma preocupação constante em cumprir os prazos impostos pela legislação vigente no processo de referenciação. Mas no que diz respeito à resposta rápida dos apoios concedidos às crianças com NEE, o processo geralmente é lento, dependendo da distribuição dos horários dos professores de educação especial para abranger a maior parte das crianças com NEE. Mais uma vez a flexibilidade que seria necessária para dar respostas efetivas às situações diversificadas destas crianças:

“Uma das dificuldades em termos a ... é a elaboração dos horários dos colegas de educação especial é...é.. não é fácil porque os horários tem que ser flexíveis no sentido de ao longo do ano irem permitindo a entrada de novos alunos de educação especial”. **DE**

“(...)porque no início do ano os recursos que há são distribuídos e só excecionalmente num caso muito grave é que um recurso já distribuído vai ser...vai ser...utilizado uma parte dele para outra criança...as restantes crianças ficam à espera que hajam novos recursos...o que é que acontece...só no ano seguinte é que se costuma a poder pois...redistribuindo a... as atividades dos professores de educação especial por esses miúdos”
C.S.E.A.E.

É possível observar, também, que os apoios diretos podem não ser imediatos. O aluno com NEE, referenciado no início do ano letivo, pode não usufruir desse apoio durante todo o ano letivo, a não ser que seja um caso muito grave e excecional. Mas poderá, eventualmente ter um apoio indireto a partir da ação dos professores das disciplinas que ajudem o professor de educação especial nas estratégias e metodologias a adotar. É uma alternativa referida, precisamente, pelo professor de educação especial:

“...fica para apoio indireto e que consiste em quê...o professor de educação especial não tem tempo, o psicólogo não tem tempo para intervir com a criança... e no apoio indireto ... intervém com o conselho de turma ou com os professores que trabalham com essa criança... ajudando pelo menos que já não é nada mau ... que estratégias que metodologias a adotar..ai sim...ai.. é no mínimo imediato sempre que é necessário fazer-se”
CSEAE

3.4. Equipa Multidisciplinar

Esta categoria permite compreender e analisar o trabalho em equipa desenvolvido no atendimento aos alunos com NEE e quais os elementos que a constituem.

Em relação à existência de uma equipa multidisciplinar no Agrupamento as opiniões divergem. É dada uma grande importância às equipas de referência, que funcionam como equipa multidisciplinar, assim como à experiência dos professores e profissionais que dela fazem parte. Neste sentido o DE menciona que:

“nós temos um grupo forte em termos de educação especial temos uma psicóloga...temos uma terapeuta da fala...(...)...obviamente temos também...por exemplo nas equipas de referência...nessa equipa multidisciplinar para além da psicóloga para além...de elementos da educação especial outros elementos professores com muita experiência de educação especial e que fazem parte dessas equipas de referência e sempre que é necessário por exemplo encaminhar um aluno ou para educação especial ou para cursos curriculares alternativos ou simplesmente alocar –lhe....recursos no âmbito do despacho 50 essa equipa funciona com muita regularidade” **DE**

Por outro lado, a opinião generalizada dos entrevistados é que não existe uma equipa multidisciplinar propriamente dita, que seja constituída por todos os elementos necessários:

“Não existe a equipa multidisciplinar porque de facto ...as valências que temos ainda há pouco tempo há dois ou três anos é que a escola tem a tempo inteiro psicóloga nos serviços de psicologia e orientação... Mas do que eu tenha conhecimento...Mesmo no regulamento interno não temos essa estrutura com essa designação...equipa multidisciplinar” **CDT-3ºCiclo**

“Uma equipa multidisciplinar ligada á escola inclusiva penso que não há...temos aqui é valências que ...que tratam por si... dessas questões” **PCG**

Na realidade, a equipa multidisciplinar resume-se à equipa de referência de NEE, da qual fazem parte os professores de Ensino Especial, Psicóloga e Terapeuta da Fala. Mas constata-se que a Terapeuta da fala não está presente na escola a tempo inteiro, e muitos alunos são encaminhados para clínicas e gabinetes:

“nós temos ...meio...meio horário da terapeuta da fala com mais preocupação para o ensino estruturado do autismo mas pontualmente também dá apoio a alunos mais carenciados. De qualquer forma... continuamos a encaminhar muitos alunos principalmente no que diz respeito à terapia da fala para clínicas e gabinetes da região” **DE**

Perante o discurso da CDT-2ºCiclo podemos ainda acrescentar, nessa constituição, elementos do órgão de Gestão, o professor Titular de Turma que poderá ser do 1º, 2º ou 3ºCiclo e o Diretor de Turma (caso o aluno esteja no 2º ou 3ºCiclo), declarando que:

“(...) há uma equipa...que é formada pelos órgãos de Gestão quer pela professora (...) a psicóloga, também está presente o professor titular da turma...não é...que pode ser do 1º ,2º ou 3º...e está presente o professor da educação especial...(.)... e também outros professores que pertencem à equipa e o diretor de turma claro...que se o aluno pertença ao 2º ou ao 3º Ciclo” **CDT-2ºCiclo**

Na entrevista quando mencionada a equipa multidisciplinar pela entrevistadora, houve algum constrangimento geral nas respostas, sobressaindo o facto de que não seria esse o termo correto a aplicar, conforme se pode constatar:

“Não...eu penso que na nossa zona...na nossa região...que não existe...eles chamam equipa multidisciplinar de uma forma errada quanto a mim, a um conjunto de docentes que se...reúnem paraobservar e para verificar determinados documentos que vêm de alunos...por parte de médicos ou por parte de pais...mas equipa multidisciplinar no sentido de termos...onde tenha psicólogos, terapeutas , médicos etc...não não temos” **CSEAE**

No que diz respeito à sua constituição, revela-se o empenho dos vários profissionais num trabalho multidisciplinar, quer sejam especialistas, ou apenas docentes designados para aquela tarefa, designados pela Direção, por terem mais experiência na área da educação especial. Neste sentido subentende-se que existe a preocupação de ajuda mútua entre os profissionais envolvidos no processo de ajuda, com vista à realização de objetivos de enquadramento educativo dos alunos com NEE:

4. Processos de Melhoria

Na terceira e última dimensão de análise, recordamos que identificámos três categorias da análise das entrevistas, que passamos a descrever.

4.1. A relevância da formação dos professores do ensino regular, de educação especial e dos técnicos operacionais

Esta categoria permite identificar a formação realizada na área das NEE. No contexto da relevância da formação, os discursos são diversificados. A autoformação é a mais referida e a mais procurada pelos professores de ensino especial:

“eu...tenho conhecimento que a esmagadora maioria dos colegas da educação especial...têm vindo a auto formar-se “ **DE**

“eu penso que todos os anos fazem atualizações...senão a totalidade pelo menos uma...parte significativa” **PCG**

“muita dela por minha iniciativa...(...) sou curioso e gosto de aprender e gosto de estar atualizado nestas coisas...mas...que não tem sido fácil...arranjar tempo para fazer formação com o tempo de trabalho não?... é um bocado complicado hoje em dia” **CSEAE**

Em relação aos professores de ensino regular a formação é encarada de forma diferente. Ela é pouco procurada, resumindo-se a pequenas formações, facultadas pelo Agrupamento:

“Menos procura...tenho certeza disso...nós vamos dando alguma formação ainda este ano houve uma pequena formação sobre autismo...são questões muito pontuais não é? ...as escolas não tem grandes condições para fazer...para pagar...digamos...formação aos professores..” **DE**

“Provavelmente um ou outro” **PCG**

“Sim...este ano...já no ano passado...no final do ano passado ..houve uma ação ..uma ação quer dizer foi um encontro de formadoras ..com ...com...uma professora ou um elemento da equipa de apoio á escola” **CDT-2ºCiclo**

“eu não tenho nenhuma formação especializada em Necessidades Educativas Especiais (...)eu tenho que estabelecer prioridades e portanto ultimamente não tenho feito formação a esse nível ” **CP-1ºCiclo**

“Não... nunca tive assim formação específica... sobre a matéria...” **CDT-3ºCiclo**

Observámos que a formação dos professores de ensino regular é escassa dentro da própria escola, resumindo-se a alguns encontros de esclarecimento sobre o espectro de autismo, uma vez que o Agrupamento possui uma Unidade de Ensino Estruturado de Autismo. Por outro lado, não existem condições de financiamento para a formação de professores, e, por fim, os professores de ensino regular não se sentem motivados para o fazer.

Na nossa perspetiva, isto pode originar que, muitas vezes, a responsabilidade maioritária recaia nos professores de educação especial no processo de condução e apoios aos alunos com NEE. O CSEAE, quando questionado sobre a procura de ajuda pelos professores do ensino regular em lidar com alunos com NEE, relata-nos o seguinte:

“uns recorrem e outros não recorrem...há colegas que são chatos ... é assim o termo... porque...pensam que nós vamos ser os salvadores da pátria e há outros que ignoram tudo e todos e para eles não se passa nada” CSEAE

Diz-nos, também, que são os Diretores de Turma que mais recorrem ao apoio do professor de educação especial quer na elaboração do PEI quer na procura de apoios fora da escola. Os professores de Português e de Matemática são os que *“pedem muita ajuda”* na forma de elaboração e adaptação dos testes e fichas de trabalho. Os restantes professores pedem menos ajuda, *“(...) muito pouco...muito pouco...devia de ser mais”*. Embora reconheça que poderiam pedir mais ajuda, por outro lado tal é impossível devido à carga horária distribuída pelos vários Ciclos do Agrupamento exigida pelo apoio obrigatório *“um professor de educação especial obrigatoriamente tem que estar no 1ºCiclo, no 2ºCiclo e se possível também na pré...”*. Neste sentido, torna-se importante a comunicação entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular, assim como a existência de uma relação de proximidade, de confiança e de cooperação. No entanto, é provável que este tipo de relação, por vezes, falhe, atendendo ao excesso de trabalho dos professores de educação especial, e como tal, que se sintam frustrados por não conseguir dar apoio a todos os alunos com NEE.

No que diz respeito à formação dos Auxiliares de Ação Educativa (técnicos operacionais), constatamos que é praticamente nula:

“Não ...não ...não.... Essa é outra...outra... dificuldade” DE

“mas penso que não é...não é...muito intensa...nem em...grande número ” PCG

Subentende-se que a formação para os auxiliares de ação educativa sobre crianças com NEE, não é uma prioridade, nem sequer está contemplada no plano de formação do Agrupamento. Salientamos a necessidade destes profissionais adquirirem ou aperfeiçoarem as suas competências perante a filosofia de uma escola que se quer inclusiva para u conceder um atendimento apropriado a todos os alunos, designadamente aos alunos com NEE.

4.2. Dificuldades sentidas face à Escola Inclusiva

Nesta categoria procura-se compreender quais as dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva.

Quanto às principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva, percebe-se que a falta de condições financeiras, a falta de recursos humanos especializados e condições específicas tais como o espaço e materiais adequados, são a grande carência neste Agrupamento.

De acordo com as posições assumidas pelo Diretor da Escola foi possível observar que os postos de trabalho dos assistentes operacionais não foram recuperados “*foram-se reformando...não há recuperação dessas vagas*”. As grandes dificuldades financeiras que o país atravessa impede que se coloque em prática o que se pretende com a Escola Inclusiva “*nós somos Portugal e estamos todos a apertar o cinto não é?... por isso a resposta é não...não há grandes condições*”. Também o Presidente do Conselho Geral assume este discurso “*são dificuldades de ordem financeira*”.

A análise da entrevista da CP-1ºCiclo, sobressai um sentimento de constrangimento, ou seja, a constatação que a escola inclusiva é a que integra as crianças com NEE em “*turmas ditas normais*” atendendo à especificidade de cada aluno, desenvolvendo competências junto dos seus pares. Mas “*eu acho que isso não acontece...neste momento a escola inclusiva é aquela que... pega nos meninos e os integra e os matriculam e eles lá ficam, e depois vê-se o que se pode arranjar... para que aquilo funcione*”. Acrescenta também que esta situação “*para alguns professores...isso é...um motivo de preocupação de tensão de angústia...incontornável*”. Esta manifestação pessoal de insatisfação da Coordenadora dos Professores do 1ºCiclo demonstra a incapacidade da escola em dar respostas adequadas a alunos com NEE. Também podemos acrescentar que a falta de formação dos professores do ensino regular, em necessidades educativas especiais, possam estar também na origem da preocupação e angústia que é referida. Parece-nos evidente que o Agrupamento de Escolas deve refletir sobre as competências pessoais, interpessoais e profissionais pretendidas para o atendimento dos alunos com NEE.

Para o CSEAE existem muitas falhas no apoio concedido às crianças com NEE de carácter permanente “*e que leva a que a inclusão não...não seja possível*” mencionando que

não existem professores de educação especial e terapeutas em número suficiente. Só existe um psicólogo “*para abranger um Agrupamento de 2000 e não sei quantos alunos...*”, além de mencionar também “*que os espaços físicos para o ensino especial são sempre dado os piores ou aqueles que sobram*”, sem condições acústicas e conforto, com falta de materiais tecnológicos, de ergonomia da sala de aula para crianças com diversificadas patologias (paralisia cerebral, auditivas, visuais). Em relação à Unidade de Ensino Estruturado de Autismo elogia as colegas dizendo “*a Unidade...está a funcionar quanto a mim...por pessoas muito competentes, são duas educadoras especializadas que têm feito um excelente trabalho e muita formação*”. No entanto as condições também não são ideais, devido, mais uma vez, ao espaço reduzido, à falta de materiais diversificados e específicos.

A título de exemplo, sublinhe-se ainda, a falta de pessoal especializado e materiais adequados, referidos pelo Diretor da Escola:

“uma aluna...que era necessário extrair-lhe as urinas com alguma regularidade ao longo do dia...e está a ver...e nós não tínhamos e continuamos a não ter ninguém especializado” **DE**

“temos as casas de banho...enfim...com todas as condições para alunos com necessidades especiais...a menina utilizava uma marquesa...era uma situação muita delicada...” **DE**

Na opinião da CP-1ºCiclo, uma das dificuldades no funcionamento da escola inclusiva é o facto de que “*muitas vezes porque o diagnóstico não está completo*”, assim como o facto dos encarregados de educação, por vezes, não aceitarem os problemas inerentes ao seu educando, sejam eles cognitivos ou qualquer outro problema. Esta professora sente-se impotente em poder lidar com estes casos:

“o professor além de lidar com o problema da turma em si e da vontade que tem em dar resposta aquele caso...ainda tem que lidar com essa rejeição por parte do encarregado de educação...e portanto...e ele...e ele próprio professor não tem argumentos nem tem conhecimentos nem tem estatuto que lhe permita...provar que aquele caso é um caso” **CP-1ºCiclo**

Nota-se perante este discurso a dificuldade da professora do 1ºCiclo em definir um programa dirigido aos alunos potencialmente referenciáveis, mas que, na verdade, não estão referenciados, devido à falta de um diagnóstico concreto, e também devido à falta de sensibilização dos pais. Esta professora refere também que as dificuldades sentidas estão muitas vezes relacionadas “*com incongruências entre os normativos e as práticas*”,

acrescentando que os normativos estão “ *direcionados para algo que nos parece muito adequado e...mas depois na hora da implementação as coisas não funcionam assim*”. Perante o discurso desta professora subentende-se que a CIF também não ajuda na referenciação das crianças com NEE, e a maior dificuldade é transpor a classificação da CIF com os argumentos que os professores possam fazer. O que se verifica é que existe um fosso enorme entre a teoria, que se revela adequada e polivalente no intuito da resolução dos casos identificados, com o que se realiza na prática com o aluno.

Do discurso do CSEAE é possível extrair o significado segundo o qual perante as dificuldades de ordem financeira, e com os graves problemas sociais a aumentarem, a escola inclusiva corre riscos de se tornar menos inclusiva “*com esta nova politica...de falta de apoios financeiros com os graves problemas sociais que estamos aqui a enfrentar*”. É possível interrogar “*como é que ...esta...esta terminologia de escola inclusiva este conceito de escola inclusiva vai para a frente com estes cortes*”, colocando em causa se o “*conceito de Escola Inclusiva na Europa tenha pernas para andar*”.

4.3. Propostas para tornar a Escola mais Inclusiva

Esta categoria permite analisar que propostas surgem neste contexto para uma melhoria e procura de mais sucesso.

Por fim foram mencionadas algumas propostas para tornar a Escola mais Inclusiva, tal como podemos verificar:

“é preciso é que na verdade que o Ministério da educação, a segurança social seja quem for ...invista um pouco mais nas escolas em termos de salas adequadas em termos de um conjunto de equipamentos adequados, em termos de recursos humanos mais especializados e é isso que é necessário na escola para que na verdade a escola inclusiva não seja só uma frase bonita uma ideia bonita mas que se possa concretizar no dia a dia” **DE**

“é um processo continuo e de experimentação... de recuos de avanços...agora isto implica também uma boa ligação também às famílias...uma conjugação de esforços entre autarquias a escola e as empresas... portanto é uma missão de escola enquanto comunidade...para dar uma resposta mais...mais eficaz” **PCG**

“..eu acho que para se fazer uma Escola Inclusiva é preciso haver muita vontade politica” **CSEAE**

Por outro lado, segundo a opinião do Diretor da Escola, a escola inclusiva dependeria de uma transformação gradual e da preocupação global para que isso aconteça:

“a escola inclusiva...está aí...está também na preocupação que nós temos...em transformar gradualmente a escola (...)” DE

Deduzimos que esta transformação depende de todos aqueles que estão envolvidos e que se esforçam para proporcionar uma escola ao alcance de todos os alunos.

5. Discussão dos resultados

Atendendo à metodologia utilizada na análise dos resultados, visando um diagnóstico sobre as práticas de gestão face à Escola Inclusiva, podemos concluir que é perceptível a presença da filosofia da Escola Inclusiva, no discurso dos atores entrevistados. Ou seja, a presença de uma ideia de escola baseada na equidade educativa e no princípio da igualdade de oportunidades no acesso e, também, no sucesso.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) a escola iniciou um processo de mudança a todos os níveis. Adotou a designação de Necessidades Educativas Especiais e preconizou o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, independentemente das características e especificidades de cada um. Os princípios declarados pressupõem mudanças em diferentes áreas, que passam pelas reformas de política global, da organização do sistema educativo e, acima de tudo, pela mudança de mentalidades.

Em relação à perceção da Direção da Escola a propósito da Escola Inclusiva, é visível que esta admite que a inclusão é para todos, mas com algumas exceções, tendo que predominar o bom senso e equilíbrio para que ninguém fique excluído, quer aqueles que incluem quer aqueles que estão a ser incluídos. Mas inclusão pode não ser viável para alunos com determinadas problemáticas. A posição da Direção parece estar em concordância com a via mais moderada da inclusão que alguns autores defendem.

Segundo Correia (2003) a filosofia da Inclusão subentende a inserção dos alunos com NEE, atendendo às suas características e necessidades individuais, no contexto da sala de aula e nas turmas regulares, num ambiente o menos restritivo possível, onde recebam os serviços adequados ao seu desenvolvimento académico, socio emocional e pessoal. O mesmo autor argumenta que o Princípio da Inclusão não pode ser entendido como um conceito inflexível.

A filosofia do “*tudo ou nada*” poderá ser irrealista e não praticável, seria necessário ter em linha de conta o clima educacional do momento e os recursos existentes. Não se deveria impor uma filosofia que está continuamente a ser debatida pelos investigadores e educadores. Por isso, não são visíveis resultados plausíveis, nem conclusões absolutamente convergentes.

Reconhecemos que esta questão não é de resolução fácil e que as respostas podem ser variadas, dependendo de muitos fatores. Acreditamos que as respostas educativas adequadas para determinados alunos impliquem uma intervenção especializada, e separada, em instituições específicas. No entanto, os alunos não devem estar afastados da sua comunidade local, sendo importante analisar cada situação em todas as suas implicações e consequências.

No que respeita às perceções dos participantes no estudo, quanto à divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo, a opinião geral manifestada é que esta ação é inexistente, salientando o facto de que a terminologia de Escola Inclusiva está diretamente associada à terminologia de alunos com NEE. Fundamentalmente o Projeto Educativo do Agrupamento é um instrumento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, que deve expor e dar a conhecer as linhas orientadoras da atividade escolar. Sendo um documento a que toda a comunidade educativa tem acesso, seria pertinente que dele fizesse parte o conceito de Escola Inclusiva e a filosofia que lhe é inerente, de forma a fomentar e a sensibilizar a participação ativa da comunidade educativa no modelo inclusivo.

O mesmo se poderá evidenciar com a informação prestada aos professores, aos pais e à comunidade educativa, em geral. Constatámos que a informação transmitida a estes atores sobre a Escola inclusiva é mínima. Esta resume-se aos Diretores de turmas e aos professores em cujas turmas estão inseridos alunos, com NEE, e ainda aos pais de alunos com NEE. Inferimos, igualmente com base na opinião dos participantes, que o trabalho envolvido na inclusão das crianças com NEE é mais valorizado do que propriamente a divulgação deste conceito.

Sem dúvida, que as práticas educacionais inclusivas podem proporcionar a todos os alunos com NEE uma oportunidade para terem as suas necessidades educacionais satisfeitas no interior da educação regular (Stainback & Stainback, 1999), sendo mais cruciais que a própria divulgação do conceito que se pode ficar apenas pela sua dimensão retórica.

No entanto, parece-nos importante que a informação e a divulgação da Escola Inclusiva, não devem ser negligenciadas, pois a partilha de saberes e responsabilidades começa pela partilha da informação com toda a comunidade educativa: pais com filhos com ou sem NEE, e professores com ou sem alunos com NEE nas suas turmas. Se a Escola Inclusiva é para TODOS então porque é que só algumas pessoas têm acesso à informação e sabem o que esse conceito significa?

A informação e divulgação do conceito e filosofia inclusiva são cruciais para evitar receios, preconceitos e insegurança. As reações às diferenças provêm, muitas vezes, da falta de informação e provocam o distanciamento entre as pessoas. Conhecer a filosofia da inclusão implica vantagens para todos, pois facilita a compreensão de que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas (Correia,2008).

Podemos verificar que os protocolos/parcerias existentes com o agrupamento resumem-se a duas principais parcerias : a Camara Municipal e a Cerci local. Observámos, igualmente, que, para além destas principais parcerias, existem outras parcerias sociais com empresas, que proporcionam estágios profissionais permitindo uma melhor integração na vida activa, designadamente na transição entre a escola e o emprego.

O Agrupamento pode contudo , desenvolver esforços para conseguir estabelecer mais parcerias, nas quais seja fomentada a articulação e a solidificação das relações com as autarquias, serviços de solidariedade social e centros de recursos especializados. Por outro lado, seria ainda importante para o Agrupamento reforçar a realização de actividades de enriquecimento curricular, tais como programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado , por exemplo, no âmbito da natação ou a hidroginástica uma vez que a Escola –sede localiza-se ao lado das piscinas Municipais.

No que respeita aos procedimentos de referenciação dos alunos com NEE, é do conhecimento geral dos docentes deste Agrupamento, o modelo usado na referenciação destes alunos, sendo necessário a entrega obrigatória de toda a documentação comprovativa do aluno com NEE ao órgão de administração e gestão do Agrupamento. Este por sua vez, terá a responsabilidade de fazer o encaminhamento da documentação para a equipa de referenciação, na qual será analisada e avaliada a situação do aluno referenciado. Verificamos, também que existe a preocupação de conduzir todo este processo de acordo com o artigo 5º do

Decreto-Lei 3/2008, sendo este o normativo actual aquele que define os princípios orientadores da política educativa para as Necessidades Educativas Especiais.

No campo dos apoios necessários aos alunos com NEE, a situação é mais preocupante, uma vez que, nem sempre eles podem facultá-los aos alunos que deles precisam. O Agrupamento não tem capacidade de resposta para o elevado número de alunos com NEE que necessitam desses apoios. Na opinião generalizada dos entrevistados a causa deve-se à falta de recursos humanos especializados. A solução encontrada pelo Director da Escola, para colmatar esta falha, é o princípio de flexibilidade introduzido na distribuição de serviços dos professores de educação especial. Esta flexibilidade traduz-se em retirar ou diminuir apoios já estipulados a determinados alunos para beneficiarem outros que ainda não são abrangidos pelos mesmos.

Não encaramos esta estratégia como sendo equitativa numa filosofia de escola que se pretende inclusiva. De acordo com a revisão da literatura, vários autores reconhecem que a intervenção educativa deve ser centrada nas necessidades educativas específicas do aluno com NEE e na disponibilização dos recursos humanos especializados assim como a mobilização de materiais necessários na escola regular (Correia,1999;Rodrigues 2001). Nesta linha de pensamento, Correia (2001) salienta a expressão a “*educação apropriada*” considerando fundamental o(s) tipo(s) de respostas educativas que a escola disponibiliza, no sentido de proporcionar uma abordagem educativa equitativa, que responda com eficácia às características e necessidades educativas dos alunos com NEE.

Outro problema considerado relevante neste Agrupamento, é o que se relaciona com o intervalo de tempo existente entre a referenciação e a atribuição de apoios. Embora sobressaia a preocupação de cumprirem as datas estipuladas nos normativos, o processo não deixa de ser longo. Várias causas são apontadas, tais como a falta de recursos humanos, questões burocráticas, as interligações necessárias com a família e os vários especialistas que conduzem o processo de referenciação. Mais uma vez, as causas principais ligam-se à falta de professores de educação especial e à flexibilidade de horários já sublinhados, num esforço que nem sempre é produtivo. Pode acontecer que algumas crianças referenciadas não tenham o apoio directo que necessitam, quer com o professor de educação especial, quer com o psicólogo. Estas crianças usufruem, eventualmente, de um apoio indirecto dos professores titulares de turma, do professor de apoio educativo, dos professores de actividades

extracurriculares, ou outros que trabalhem com alunos nesta situação, ajudando na estratégia e metodologias a adoptar perante aquele aluno com NEE. Mas pode acontecer, igualmente, que um aluno que, eventualmente seja referenciado no início do ano lectivo, usufrua dos apoios que necessita apenas no final desse mesmo ano ou então no início do ano lectivo seguinte.

Parece-nos que não depende completamente do órgão de gestão e administração deste Agrupamento a insuficiência de recursos humanos especializados, uma vez que, muitos destes recursos, são disponibilizados/autorizados pelo Ministério da Educação. Por exemplo, no próximo ano lectivo não há certeza se vão ser colocados mais professores de educação especial e técnicos especializados ou se irão continuar com o mesmo número.

Sobre a existência de uma equipa multidisciplinar, podemos constatar que este tipo de equipa não existe, com esta designação, neste Agrupamento. A informação que recolhemos aponta para que as equipas de referenciação funcionem como equipa multidisciplinar. Estas podem ser constituídas por elementos do órgão de gestão, pelo professor Titular de Turma ,pelo Director de Turma, dependendo do Ciclo que o aluno frequente, pelo professor de educação especial, pela psicóloga e pelo terapeuta da fala. Este profissional não exerce a tempo inteiro na escola, e o seu trabalho é prioritário na Unidade de Ensino Estruturado de Autismo. Também se pode constatar que algumas crianças são encaminhadas para clínicas e gabinetes da região, para colmatar as falhas das terapias à quias não têm acesso na escola. Consideramos importante sublinhar que o trabalho em equipa é estimulante, no sentido de ajudar na solução e na prevenção de problemas que surjam com alunos e nas respostas apropriadas que podem formular para as suas necessidades. Segundo Correia(2008) a filosofia inclusiva promove na comunidade educativa a entreajuda que conduz ao encontro de estratégias,onde a confiança e o respeito mútuo são características essenciais. Segundo este autor os alunos com NEE necessitam de usufruir de um conjunto de serviços especializados. Os professores devem colaborar com os professores de educação especial e com os psicólogos, médicos, técnicos de serviço social e terapeutas. Para Correia & Martins (2000) a colaboração “*é um processo interactivo*” em que vários profissionais, com diferentes experiências, “*encontram soluções criativas para problemas mútuos*”. A colaboração é mais efectiva quando os intervenientes partilham a mesma agenda, e quando os seus papeis estão bem definidos por York-Barr, Doyle, & Kronberg (1996) aprovando uma programação baseada numa planificação partilhada (Hunter, 1999). Na nossa perspetiva, o trabalho em

conjunto amplia o conhecimento e proporciona novas aprendizagens. É uma mais valia para todos e em que todos são privilegiados, principalmente os alunos com NEE. Seria de extrema importância que neste Agrupamento, fossem criados lugares para profissionais de psicologia e terapeutas da fala a tempo inteiro, estes com o objetivo de assegurar um apoio mais consistente à Unidade de Ensino Estruturado de Autismo, e que, eventualmente pudesse proporcionar apoios a outros alunos com diferentes NEE.

Nos processos de melhoria demos relevância à formação dos professores de educação especial e ensino regular assim como dos técnicos operacionais. Podemos constatar que a autoformação é a modalidade de formação mais assumida pelos professores de educação especial. Os professores de ensino regular procuram menos formação na área da educação especial, no entanto vão participando nas ações de formação que a escola promove, tal como sessões de esclarecimento sobre autismo. A formação dos técnicos operacionais em NEE é inexistente. Apurámos, também, que a falta de financiamento para a formação é uma das causas apontadas.

É do conhecimento geral que a falta de formação na área das NEE pode surgir como um dos entraves à implementação da Escola Inclusiva, na medida em que poderá resultar em atendimentos inadequados, desajustados e até mesmo inexistentes, por parte, quer dos professores de educação especial, quer dos professores de ensino regular e dos técnicos operacionais. Parece-nos necessário que este Agrupamento desenvolva, como prioridade, processos de formação, consistentes e planificados no âmbito das NEE, indo ao encontro das necessidades dos professores. Seria importante inquirir os vários departamentos sobre as necessidades de formação existentes, principalmente na intervenção junto de alunos com NEE. Ao órgão de gestão do Agrupamento cabe a liderança da escola, no planeamento e definição de diretrizes educativas, de maneira a promover a transformação da escola numa comunidade educativa de aprendizagem. Isto leva-nos às propostas que Ainscow (1995) explicita sobre as mudanças necessárias para a construção de uma escola que se pretende inclusiva. O autor enfatiza neste processo, uma *liderança* eficaz, difundida no seio da escola, o envolvimento de toda a comunidade educativa nas decisões da escola, na *planificação realizada colaborativamente* estratégias de *coordenação*. Preconiza ainda, a focalização da escola nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão* e na política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa.

As principais dificuldades mencionadas pelos participantes deste estudo, para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva, neste Agrupamento, foram as seguintes:

- a falta de condições financeiras
- a falta de recursos humanos especializados e de recursos materiais
- a falta de espaços físicos adequados para a diversidade de alunos com NEE
- a não recuperação de postos de trabalho dos assistentes operacionais que se reformaram
- a dificuldade dos pais em aceitarem a referenciação do seu filho
- a falta de um diagnóstico completo de um aluno objeto de uma referenciação

Do lado positivo, salientamos o facto do Agrupamento se preocupar e ter consciência da utilidade da envolvência da escola com a família nas decisões mais importantes, directamente ligadas aos alunos com NEE e também sem NEE. As expectativas dos pais e o conhecimento que estes têm dos seus filhos devem ser valorizados, devem também participar na planificação, execução e avaliação da intervenção educativa dos seus educandos. No entanto, torna-se difícil planear e conduzir estratégias para alunos cujos pais não conseguem reconhecer os problemas escolares dos seus filhos. Por isso, é importante que os educadores ajudem a estabelecer objectivos académicos e sociais razoáveis.

Como propostas para tornar a escola mais inclusiva, os profissionais entrevistados apontam para o investimento necessário, por parte do Ministério da Educação, no sentido de assegurar as condições necessárias para a implementação da Escola Inclusiva, fazendo o levantamento das dificuldades percecionadas pelas Escolas. Neste sentido Correia (2008) aponta o Estado como um dos principais responsáveis na implementação do sistema inclusivo. Esta responsabilidade traduz-se nas seguintes ações: assegurar o financiamento para os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança com NEE; autonomizar a Escola na implementação de acordo com a sua realidade de um sistema inclusivo; possibilitar às instituições de ensino superior a definição de alternativas de formação relativas à “filosofia da inclusão”; sensibilizar o público em geral para que este perceba as vantagens de um “sistema inclusivo”.

6. Síntese dos resultados

De acordo com os dados recolhidos neste estudo, podemos extrair algumas conclusões da sua análise que consideramos importante para a promoção da noção de inclusão. Assim, os elementos pertencentes ao órgão de gestão do Agrupamento reconhecem que o trabalho por eles desenvolvido tem como prioridade a filosofia da Inclusão. As concepções de escola inclusiva dos participantes aproximam-se e são coincidentes com as da literatura sobre os princípios que a regem, embora com algumas reservas quanto à sua operacionalização. Face à falta de condições físicas e humanas para o desenvolvimento eficaz de metodologias, que vão de encontro à busca de sucesso de todos os alunos, os atores entrevistados convergem na ideia de que existem lacunas nas diferentes etapas do processo que estabelece as metas de uma escola inclusiva eficiente. As propostas de melhoria apresentadas pelos entrevistados são deveras importantes e de elevada relevância.

É fundamental que este Agrupamento promova a divulgação da Escola Inclusiva e que dissemine a toda a comunidade educativa a informação ligada a este conceito. Para além desta ação, o Agrupamento pode proceder a reestruturações básicas a nível da afetação de recursos humanos, recursos de materiais e equipamentos específicos e, principalmente, pode incentivar e promover a formação especializada dirigida aos professores, e técnicos operacionais.

À luz do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o trabalho que se realiza neste Agrupamento, no âmbito da Escola Inclusiva, não é de certo o mais eficaz, mas salienta-se o empreendimento e a preocupação em tornar a inclusão mais gradual, acreditando na sua vasta experiência em acolher alunos com diferentes NEE. Sem dúvida que a Inclusão é um direito que deve ser assegurado, mas para além do direito que todas as crianças têm, é o dever das escolas assegurarem esse direito.

Capítulo 5. Uma proposta de projeto de intervenção

A educação inclusiva assenta num novo conceito de escola, com uma estrutura organizativa própria, aberta à mudança, inovadora, que se baseia no respeito pela diferença. É urgente assumir a diversidade, criar respostas adequadas, designadamente através da realização e aplicação de um currículo aberto e flexível, em construção permanente perante as necessidades de cada aluno. Só através da criação de uma rede adequada de recursos, de incentivos à cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo, e a definição de estratégias coerentes e variadas se poderá alcançar o sucesso de todos.

Recordamos que o nosso estudo incidiu num Agrupamento Vertical de escolas do distrito de Aveiro, e teve como finalidade elaborar um diagnóstico e propor um projeto sobre as práticas da gestão escolar orientada para a promoção da escola inclusiva.

A recolha de dados foi efetuada através de um conjunto de entrevistas semidirigidas, realizadas a seis elementos do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas: o Diretor da Escola, o Presidente do Conselho Geral, o Coordenador dos Professores do 1ºCiclo, o Coordenador dos Diretores de Turma do 2º e 3ºCiclo e o Coordenador dos Serviços Especializados do Apoio Educativo.

Os resultados do estudo sugerem que a gestão do Agrupamento promova a divulgação da Escola Inclusiva e que dissemine a toda a comunidade educativa a informação ligada a este conceito. Além de que necessita proceder a reestruturações básicas a nível da afetação de recursos humanos, recursos materiais e equipamentos específicos e possa incentivar e promover a formação especializada dirigida aos professores e técnicos operacionais.

Este projeto tem como finalidade, tendo em atenção os recursos existentes, criar situações e momentos de trabalho em cooperação devidamente estruturados que levem a produzir os efeitos pretendidos, na direção de uma melhor integração dos alunos com NEE no Agrupamento estudado. Assim, apresenta intervenientes, objetivos, propostas de intervenção, cronograma, listagem de recursos necessários à sua consecução e os resultados esperados.

1. Intervenientes

Para que se tenha uma visão global dos intervenientes neste projeto, poder-se-á consultar os quadros 3, 4, 5 e 6 já referenciados na caracterização do Agrupamento de Escolas deste estudo (páginas 46, 49). Como síntese, recordamos que no ano letivo 2010/2011, a distribuição da população escolar pelos diferentes ciclos (Pré-Escolar, 1º, 2º e 3ºCiclo) era na sua totalidade de 2089 alunos, dos quais 56 eram alunos com NEE. No que respeita à caracterização do corpo docente distribuídos pelos vários ciclos, o seu número total era de 215 docentes, dos quais 2 eram docentes da intervenção precoce. Acrescente-se que, por se considerar relevante, foram atribuídas 130 horas para o apoio educativo. Em relação ao pessoal não docente a sua totalidade era de 53 assistentes operacionais, dos quais 44 pertenciam ao quadro do Agrupamento (39 da responsabilidade do Ministério da Educação e 5 da responsabilidade da Câmara Municipal); o número de assistentes operacionais contratados era de 9 elementos (1 da responsabilidade do Ministério da Educação e 8 da responsabilidade da Câmara Municipal).

2. Objetivos Gerais

São objetivos gerais deste projeto:

- a) Divulgar o conceito de escola inclusiva na comunidade escolar.
- b) Dar a conhecer à comunidade os pontos fortes e fracos da situação do agrupamento face à escola inclusiva.
- c) Apresentar, a toda a comunidade educativa um plano de trabalho exequível e funcional face aos recursos existentes no agrupamento.
- d) Proceder a aconselhamento/ informação e intensificar o trabalho sobre a escola inclusiva com pais e encarregados de educação.
- e) Reforçar o conceito de escola inclusiva nas turmas com vista a promover e a conseguir uma aceitação de todos os alunos entre si.
- f) Definir procedimentos mais claros e eficazes a nível da organização escolar (documentos claros e objetivos)
- g) Promover o trabalho colaborativo entre os diferentes departamentos e escolas.
- h) Contactar com parceiros e elaborar protocolos.
- i) Possibilitar /procurar ações de formação que correspondam às necessidades de todos os intervenientes.
- j) Avaliar o trabalho desenvolvido periodicamente e proceder às reformulações necessárias.

3. Propostas de intervenção

O órgão de gestão do agrupamento deverá ter em conta que as propostas de intervenção deverão otimizar o desenvolvimento da escola inclusiva, incluindo procedimentos educativos (estratégias, documentos objetivos, entre outros), organização do desenho curricular (horários, espaços), recursos humanos (técnicos e pessoal auxiliar e de apoio), físicos (espaços adequados) e monetários (verbas disponíveis), parcerias e protocolos (CERCI, Piscina Municipal, Associações Culturais e Ambientais locais, Empresas) e formação (creditada ou não creditada). Essas ações (série de intervenções) deverão contribuir para o atingir dos objetivos mencionados.

Apresentamos de seguida as seguintes propostas de intervenção:

Para alcançar os objetivos das alíneas a), b), c) e d) propomos o seguinte:

- Agendar reuniões/palestras de esclarecimento com os pais dos alunos com e sem NEE. Para estas reuniões/palestras podem ser convidados elementos das associações que promovem a escola inclusiva como por exemplo a “Pró Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial” (PIN-ANDEE, 2008) e a Fundação AFID – Associação Nacional de famílias para a Integração da Pessoa Deficiente (Fundação AFID Diferença, 2011).

- Envolver a Associação de pais e torná-la mais participativa em todas as atividades que envolvam os alunos com e sem NEE. Os pais podem ser convidados a dar o seu testemunho (da sua experiência com o filho NEE, os pais de crianças com espectro de autismo) podendo referir as suas preocupações, as suas conquistas e expectativas.

- Desenvolver atividades que envolvam alunos NEE, tal como exposições de trabalhos manuais e de pintura, de tapeçarias, de bordados, etc. Neste processo, os pais e avós podem ser incentivados a participar ativamente nestas atividades, no sentido de proporcionar esquemas eficazes de entreajuda, como por exemplo, os pais e avós mais disponíveis poderão ajudar na confeção de compotas caseiras e em trabalhos manuais, sejam eles de carpintaria ou serralharia, etc. Pode ser, ainda, promovida a venda desses trabalhos no sentido de angariar fundos para a compra de material mais carenciado no Agrupamento. À comunidade Educativa

pode ser dado conhecimento sobre a receita angariada e sobre a respetiva despesa desse material.

-Elaborar a realização de desdobráveis e panfletos informativos sobre a Escola Inclusiva, e sobre a Unidade de Ensino Estruturado de Autismo do qual o Agrupamento é uma referência, para melhor informar /divulgar à comunidade Educativa.

-Promover a participação num programa da rádio local no sentido de informar o conceito e filosofia da Escola Inclusiva.

-Criar um *blog* sobre Escola Inclusiva do Agrupamento em estudo, incentivar a sua divulgação e participação de toda a comunidade.

Para realizar o objetivo da alínea e), propomos o seguinte:

- Os professores nas suas turmas, podem trabalhar com os seus alunos, o conceito de Escola Inclusiva. Por exemplo, podem ler textos, ver *powerpoints*, construir textos e diálogos, no sentido de desenvolverem nos alunos atitudes que levem ao encontro do conceito da Escola Inclusiva, sendo eles por exemplo, a lançarem ideias de atividades que podem realizar.

Para alcançar os objetivos da alínea f), propomos o seguinte:

-Elaborar grelhas de registo que sejam eficazes. Estas grelhas podem ser baseadas nas atividades desenvolvidas, verificando-se se os objetivos foram cumpridos ou não. Podem ser, igualmente, estabelecidos momentos de análise dos registos, por exemplo, no final de cada período. Assim ter-se-á uma visão do que realmente foi cumprido, quer pelo impacto causado, quer pela sua viabilidade futura. Estas grelhas podem englobar os vários departamentos e os diferentes ciclos.

Para os objetivos das alíneas g) propomos o seguinte:

-Através de correio eletrónico, para ser mais célere, analisar os documentos descritos em cima e fazer o ponto da situação. Ou seja cada escola ou departamento analisa o que fez, o que aconteceu, etc.

Para o objetivo da alínea h), propomos o seguinte:

- Desenvolver protocolos/parcerias, por exemplo com a Piscina Municipal, juntamente com a autarquia, no sentido de que seja assegurado o transporte das crianças, assim como dos técnicos operacionais para efetuar o acompanhamento das crianças à piscina. Para que isto aconteça terá que se ter em conta um estudo sobre os custos envolvidos. Além do que será necessário auscultar os pais das crianças potencialmente referidas para este tipo de atividades.

Para o objetivo da alínea i), propomos o seguinte:

- Contactar o centro de formação da área com o intuito de procurar formação que vá de encontro às necessidades dos professores e funcionários, ou mesmo encarregados de educação. Também se podem contactar as associações ligadas a este assunto, para ver da possibilidade de promover a formação.

Para o objetivo da alínea j), propomos o seguinte:

- Esta avaliação periódica está implícita com os documentos (grelhas de registo) já referidos na proposta relacionada com o objetivo da alínea f). Deve ser sempre realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas, através de uma ficha modelo que o Agrupamento dispõe para avaliar todas as iniciativas, seja a nível de escola, de turma, ou de agrupamento.

4. Desenvolvimento do Projeto

O propósito específico deste projeto de intervenção no Agrupamento de Escolas do nosso estudo é o de desenvolver a comunicação e articulação entre intervenientes no processo educativo, de forma a promover/ desenvolver uma escola inclusiva.

As atividades previstas neste projeto serão suportadas em duas estratégias fundamentais: a divulgação e a observação. A observação diz respeito às atitudes e comportamentos dos intervenientes de todo o processo elaborado. Ela é fundamental para sustentar a reformulação do projeto, quando necessária. A observação não é ocasional. Trata-se de uma atividade mental complexa, que envolve, por parte do observador, uma planificação detalhada com recolha de elementos e informações de acordo com um referencial teórico previamente estabelecido (Praia, 1995). Nesta planificação podem estar presentes aspetos como: o questionamento, a procura de soluções, encontros formais e informais, a construção

de documentos e grelhas de registo funcionais e reveladores das situações e a avaliação de todo o processo.

A partilha constante, por parte de todos os departamentos do Agrupamento envolvidos no projeto, terá como finalidade a transversalidade da informação. As tecnologias poderão assumir, aqui, um papel preponderante na celeridade e na rendibilidade de tempo, que tanto urge nas comunidades educativas.

Todo o processo poderá ser apoiado recorrendo a instituições com quem se estabeleçam parcerias ou mesmo a instituições de cariz não oficial/ governamentais para recolha de dados, ideias, pormenores e informações.

5. Fases do Projeto

De seguida apresentam-se as diferentes fases de desenvolvimento do projeto de intervenção, assim como a explanação do que se pretende.

1ª Fase

A primeira fase de implementação do projeto de intervenção, junto das estruturas de gestão, para a promoção da Escola Inclusiva no Agrupamento de Escolas do nosso estudo, comporta os seguintes passos:

No conselho pedagógico, onde estão presentes elementos diferenciados da escola enquanto instituição, é analisado, ou construído o Projeto Educativo e as metas pretendidas para o ano letivo. Estas metas estão diretamente relacionadas com os resultados que se pretendem obter e que estão explanadas no projeto educativo, tendo em vista uma escola inclusiva eficaz (incluindo a divulgação e informação do conceito). Identificam-se pontos fortes e fracos do Agrupamento, das intervenções propostas, e também das ações realizadas anteriormente pela Comunidade Escolar, para se chegar aos objetivos delineados.

No conselho geral, estão, além de atores diferenciados da escola, também representados atores da comunidade envolvente, tal como técnicos de saúde, o representante da autarquia (vereadora da educação) e das coletividades, que poderão proporcionar visões, influências ou ajudas diferentes que enriqueçam o que se pretende obter. As novas ações de

propostas que possam surgir no conselho geral serão aprovadas em conselho pedagógico, onde poderão ser de novo alteradas transformadas enriquecidas e adaptadas à população escolar.

Nos departamentos das escolas as decisões podem ser analisadas ainda com maior pormenor, uma vez que este órgão intermédio trabalha diretamente com os alunos. Tendo muito conhecimento acumulado sobre as turmas e todas as características que lhes são inerentes, o departamento pode organizar, tendo como base o projeto educativo, o plano de atividades e o projeto curricular de turma, as ações pretendidas indo de encontro à busca de sucesso e da melhoria.

2ª Fase

Numa segunda fase, o conselho pedagógico poderá aprovar as propostas definidas e elaborar mapas síntese das ações/intervenções, criação de equipas de trabalho, e calendarização.

3ª Fase

Após a aprovação das propostas de intervenção, os diferentes departamentos criarão documentos de trabalho e de registo das ações que se pretendem desenvolver.

4ª Fase

Verificação periódica do processo através de contactos entre os departamentos da eficácia das ações (as grelhas de registo poderão ser uma mais valia neste processo). Esta verificação poderá ser feita em reuniões de conselho de turma, departamento ou conselho pedagógico, ou utilizando o contacto eletrónico, ou a plataforma *Moodle* para uma celeridade no processo.

5ª Fase

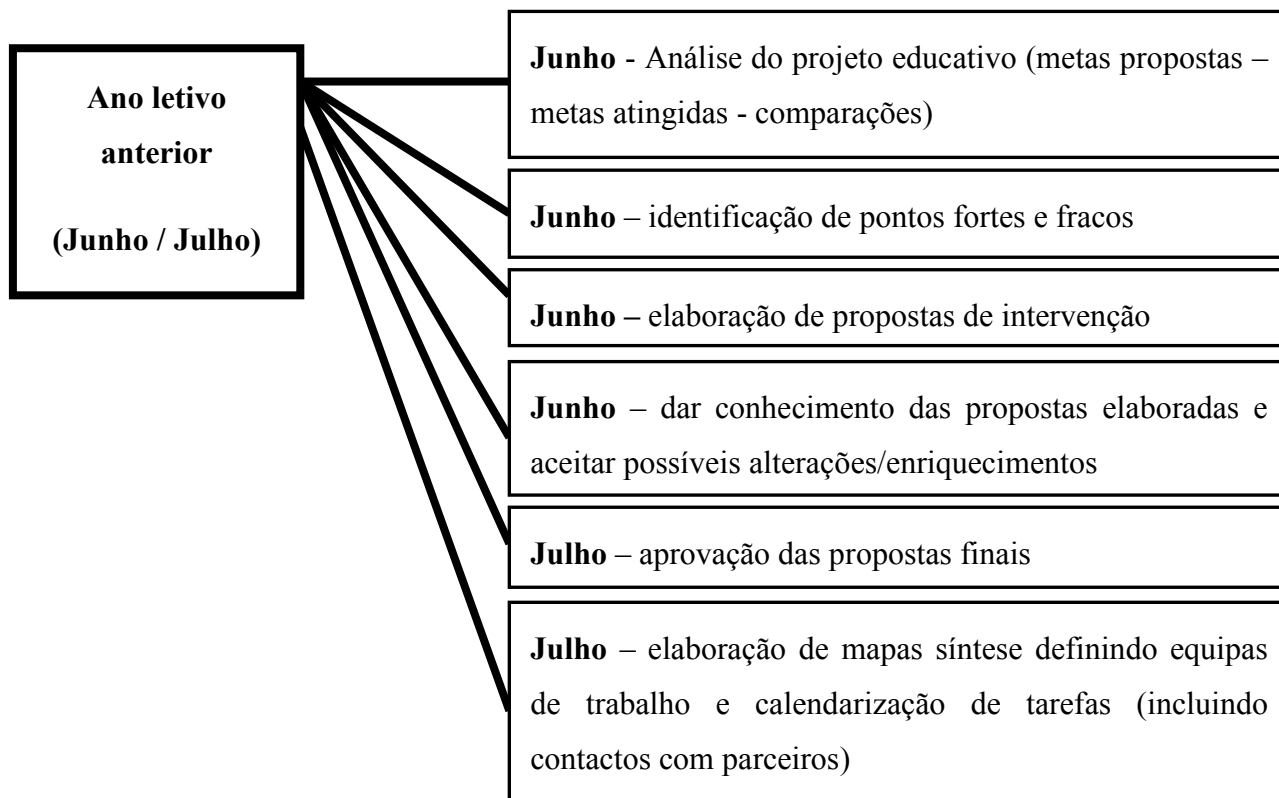
Análise e avaliação do trabalho desenvolvido. A avaliação produzida deverá ser comunicada aos intervenientes e poder-se-á redefinir o novo ciclo de trabalho.

6. Cronograma

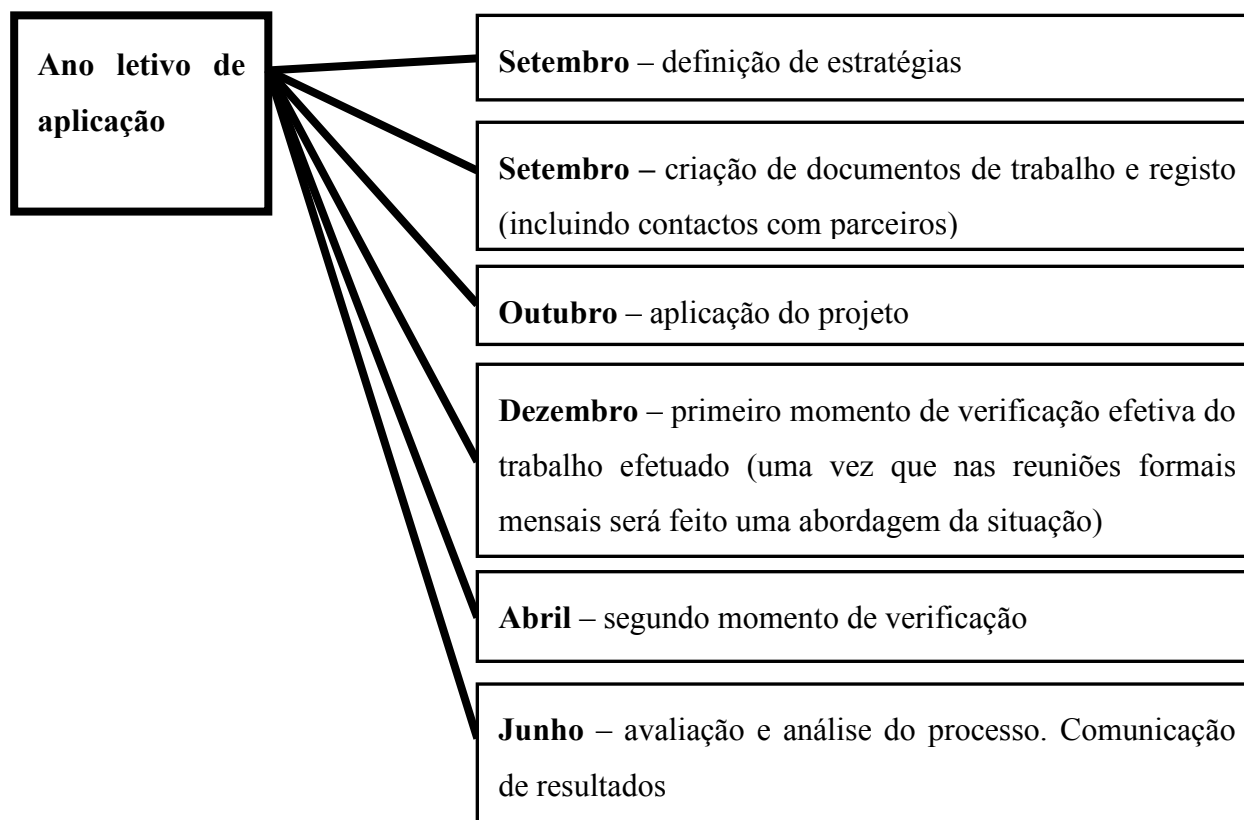
De seguida, apresenta-se um exemplo de cronograma a seguir para definição das ações a desenvolver.

É de todo conveniente que as ações se comecem a traçar antes do início do ano letivo, ou aquando da elaboração do projeto educativo (1), para tal deverá ser organizado no final do ano letivo anterior à aplicação (2):

1.



2.



7. Listagem de recursos

Apresentamos agora a listagem de recursos do Agrupamento de Escolas do nosso estudo. Para além dos intervenientes participativos neste projeto já mencionados atrás, também eles fazem parte integrante dos recursos, ainda poderemos acrescentar: a Unidade de Ensino Estruturado de Autismo, uma psicóloga, um terapeuta da fala, a Associação de Pais, Autarquia, CERCI local e Empresas.

8. Resultados esperados

Com a implementação deste projeto pretende-se colocar toda a comunidade educativa em contacto com o conceito efetivo de escola inclusiva, no sentido da promoção da melhoria com os recursos que o agrupamento possui e não ficar à espera de recursos que poderão nunca chegar. Para que tal aconteça, é necessário que o órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, através de uma liderança forte e ativa (Sage, 1999), seja capaz de difundir os objetivos da instituição e promover o envolvimento da comunidade escolar. É cada vez mais importante

encarar a liderança como um processo de capitalização do potencial de cada participante e não como um mecanismo de controlo e prescrição de comportamentos (Whitaker, 2000).

Tal como Correia (2008) argumenta, o órgão diretivo, em simultâneo com os restantes docentes, é responsável por fazer com que todos os intervenientes educativos, incluindo os pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. É também da responsabilidade deste órgão a organização de ações de formação e a obtenção de apoios, facultando aos educadores e professores resposta às necessidades de todos os alunos.

Há que desenvolver uma perspetiva colaborativa na divulgação do conceito de escola inclusiva e das suas práticas, potenciando as condições que estão ao nosso alcance para construir, criar e recriar algo que possa, efetivamente, provocar melhorias nos processos de inclusão, por muito pequenas que sejam. É importante a abordagem e a aplicação, desde cedo, dos conceitos, assim como a criação de atitudes adequadas, com o intuito de provocar comportamentos positivos face a uma educação para a cidadania alicerçada em domínios fundamentais como a informação, desenvolvimento da sensibilidade, das competências e da motivação. Os benefícios da Inclusão trazem vantagens para todos os alunos com e sem NEE, facultando, igualmente, benefícios para os professores e para toda a sociedade em geral (Stainback & Stainback, 1999).

Espera-se com este trabalho que a comunidade consiga informar, divulgar e cultivar o conceito e a atitude de escola inclusiva; procure utilizar, criar e aplicar recursos desejáveis; estabeleça parcerias e consiga atingir os objetivos a que se propõe.

Estabelecemos objetivos e sugerimos propostas de intervenção ao órgão de gestão para promover e desenvolver uma Escola Inclusiva. Por último, aconselhamos uma serie de questões com o intuito de avaliar o projeto, as quais poderão facultar informações relevantes sobre os objetivos que se pretendem atingir. No quadro 7 encontram-se questões da avaliação sugerida:

Quadro de avaliação
A Escola Inclusiva está devidamente divulgada no nosso projeto educativo.
A comunidade educativa do nosso agrupamento está devidamente informada das diretrizes da escola inclusiva e dos recursos que o mesmo possui para a fomentar.
O agrupamento está articulado com os encarregados de educação.
O agrupamento está a desenvolver parcerias e protocolos exequíveis.
O agrupamento desenvolve ações de formação e informação dirigidas aos vários intervenientes no processo educativo.
O agrupamento avalia o trabalho desenvolvido.

Quadro 7 - Avaliação do Projeto

Capítulo 6. Conclusões

Podemos concluir com este trabalho que há um longo caminho a percorrer para as escolas se tornarem verdadeiramente inclusivas. Atualmente, existe uma discrepância entre a legislação em vigor e o que, na prática, se observa nas escolas. Estas parecem ainda não estar preparadas para trabalhar com a diversidade de alunos que acolhem.

Consideramos que a escola é, sem dúvida, o local mais adequado à inserção e socialização das crianças com NEE. No entanto, colocarem-se todas as crianças, que tenham diferentes tipos de NEE, numa sala de aula de ensino regular, sem se efetuar as reestruturações básicas ao nível dos recursos humanos, recursos de materiais e equipamentos específicos, não favorece o sucesso na sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Além do que é necessário o incentivo e a promoção de formação na área das NEE, aos vários atores da cena educativa.

Ao aconselharmos o órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, alvo do nosso estudo, sobre o propósito específico do projeto de intervenção, pensamos, em certa medida, contribuir para o desenvolvimento da comunicação e articulação entre os intervenientes no processo educativo, de forma a promover e a desenvolver uma escola inclusiva.

Cada vez mais se fala e escreve sobre inclusão, no que diz respeito aos seus benefícios e sucessos, mas precisamos que surjam as mudanças necessárias. Pensamos que a inclusão corporiza uma das mudanças escolares mais complexas, dado que as escolas são cada vez mais heterogêneas, do ponto de vista das populações escolares que as integram. É um processo que se encontra em desenvolvimento, pois o conceito é ainda recente e as mudanças caminham ainda a passos curtos.

Não podemos esquecer do papel importante e articulado que o Estado, a Escola, a Família e a Comunidade, podem desenvolver neste processo de tornar a escola inclusiva uma realidade, em particular através da partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença. Atendendo à atual situação económica em que o país se encontra, o futuro torna-se incerto, principalmente para todas as crianças com e sem NEE. A Inclusão, para muitos, pode não ultrapassar a ponte que existe entre a teoria, ou a retórica, e a prática.

Capítulo 7. Bibliografia

Afonso, A. (1995). *O Novo Modelo De Gestão Das Escolas E A Conexão Tardia À Ideologia Neoliberal*. Revista Portuguesa de Educação, 8(1), pp73-86.

Afonso, N. (2008). Revisão do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. In A. J. Almeida, *Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril (2011)* (p. 2). Revista Ibero-americana de Educação.

Ainscow, M. (1995). Education For All: Make it Happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Educação Especial. 3-15. Birmingham. Inglaterra.

Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, 27(2), pp.76-80.

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baptista, J. A. (1998). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp. 123-131) Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.

- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho*, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2008). PARECER ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007 - ME – «Regime de autonomia, administração e gestão...». Lisboa: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação - Ministério da Educação.
- Bénard da Costa, A. (1998). Projecto Escolas Inclusivas. *Inovação, 11*, pp. 57-85.
- Bénard da Costa, A. (1998). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In C. N. educação, *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- César, M., & Sousa, R. S. (2002). *Matemática para todos?: Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva*. In M. Fernandes et al. (Eds), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da*. Porto: Edições Colibri & SPCE.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Clark, C., Dyson, A., & Millword, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* Londres: David Fulton.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Edditora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais:Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão* , 15-29.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information.Fondements des méthodes d'observation,de questionnaires,d'interviews et d'études de document*. Collection Méthodes en Sciences Humaines, Paris,Bruxelles: De Boeck & Larcier.3^oédition.

Delors, J. (. (1996). *Educação:um tesouro a descobrir.Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séculoXXI*. Porto: Edições Asa.

Erasmic, T., & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação:Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ferro, N., & Vislie, L. (1984). *Projecto de relatório dos peritos estrangeiros sobre educação dos jovens deficientes em Portugal*. Lisboa: OCDE,SNR.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação-da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.3^aedição.

Freire, S. (2008). UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO. *Revista da Educação, Vol. XVI, n^o 1* , pp. 5 - 20.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito-Teoria e Prática*. Oeiras: Celta. 4ª edição.

Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho, *Inclusion: the integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: CRIAP ASA.

Jesus, S. (1998). Professor generalista e Escola Inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos. In *Ensaio em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 415-420). Coimbra: Distribuidora Minerva.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In W. Stainback, & S. Stainback, *Inclusão-Um Guia para Educadores* (pp. 22-27). Porto Alegre: Artmed.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1998). A Administração do sistema educativo das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP* (pp. 15-96). Lisboa: Ministério da Educação.

Loureiro, M. (2006). *De olhos postos na Educação Especial. Actas de um Seminário* (p. 66). Org. Conselho Nacional de Educação em 22 de Setembro.

Manso, A. (2009). O CONTRIBUTO DE MANUEL ANTUNES, S. J., PARA AS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS PORTUGUESAS ANUNCIADAS NOS ANOS DE 1960 E INÍCIOS DE 1970. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Mantoan, M. T. (2005). *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. S. Paulo: Memnon.

Mantoan, M. T. (2004). *Uma Escola de Todos, Para Todos e Com Todos: O Mote da Inclusão in Stobäus, C.D. & Mosquera, J.J.M. (Orgs.) Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva*. Edipucrs.

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Schools: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Nacional, M. E. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Secretaria-Geral Divisão de Documentação.

Neto, A. (2003). *Grau de satisfação do utente relativamente ao acolhimento proporcionado pelo enfermeiro no Serviço de urgência. "Servir"*. Lisboa. Vol51, nº5.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia para professores*. Porto Editora, LDA.

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Inovação.

OMS. (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução e Revisão por Amélia Leitão*. . Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembleia Geral da ONU*.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Pierangelo, R., & Jacoby, R. (1996). *Parent's complete special education guide: Tips, techniques, and materials for helping your child succeed in school and life*. N.Y.: Center for Applied Research in Education.

Polit, D., & Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Artes Médicas: Porto Alegre. 3ª Edição.

Porter, G. (2009). Elevar o Patamar para tornar as Escolas Inclusivas, a Estratégia Nada de Desculpas. *Conferência Internacional Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação.

Praia, J. (1995). *Formação de professores no ensino de geologia: contributos para uma didáctica fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da deriva continental. Vol.I*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Quintas, J. (1999). *Formação de Professores em Educação Especial*. Noesis.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 3ª edição.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, E. J. (2006). A conjugação da diferença como primeiro passo para a equidade. In C. N. Educação, *De olhos postos na Educação Especial* (pp. 31-42). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Richardson, R. (1989). *Pesquisa social, métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas Editores.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão Um Guia para Educadores* (pp. 129-141). Porto Alegre: Artimed.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 105-149.

Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, M., & Formosinho, J. (1999). *A Dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, F. Ilídio Ferreira. *Comunidades educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 71-87.

Schaffner, B. C. (1999). Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão Um Guia para Educadores* (pp. 69-85). Porto Alegre: Artmed.

Schloss, P. (1992). Mainstreaming revisited. *The Elementary School Journal* , pp. 233-244.

Simão, J. V. (1972). *Um Revolução Pacífica -Contas à Nação-Caminhos novos da reforma*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Ramos Afonso & Moita, LDA.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Stobäus, C., & Mosquera, J. (2004). *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva*. Edipucrs.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Espanha.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien.

Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In J. V., *Metodologia das Ciências Sociais*. (p. 104). Porto.

Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais-ideias sobre conceitos de Ciências*. Lisboa: Plátano Edições técnicas.

Warnock et al. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Yin, R. (2002). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Poto Alegre: Artemed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications.

York-Barr, J., Doyle, M. B., & Kronberg, R. M. (1996). *Creating Inclusive School Communities*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Legislação consultada

Lei de bases do Sistema Educativo-Lei nº64/86. (14 de Outubro de 1986).

Lei nº5/73. (25 de Julho de 1973). *Diário da República, I Série*

Decreto-Lei nº 319/91. (23 de Agosto de 1991). *Diário da República, I Série*

Decreto-Lei nº3/2008. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República, I Série*.

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88. (17 de Agosto de 1988). *Diário da República, II Série* .

Decreto-Lei nº 75/2008. (22 de Abril de 2008). *Diário da República, I Série*.

Decreto-Lei nº 93/2009 (16 de Abril de 2009). *Diário da República, I Série*.

Despacho Conjunto Nº 453/2004 (27 de Julho de 2004), *Diário da República, II Série*

Despacho conjunto n.º 453/2004, (4 de Novembro de 2004), *Diário da República, I Série*

Despacho Normativo nº1/2006, (6 de Janeiro de 2006), *Diário da República, I Série*.

Decreto-Lei n.º 20/2006 (31 de Janeiro de 2006). *Diário da República, I Série*

Decreto-Lei n.º 43/89 (03 de Fevereiro de 1989). *Diário da República, I Série*

Decreto-Lei nº 172/91 (10 de Maio de 1991). *Diário da República, II Série*

Decreto-lei nº 115-A/98 (4 de Maio de 1998). *Diário da República, I Série*

Decreto-lei nº 21/2008 (31 de Janeiro de 2008). *Diário da República, I Série*

Legislação Externa consultada

P.L.94 -142 “Education for Handicapped Children Act” de 1975

P.L.101 – 476 “Individuals with Disabilities Education Act” de 1990

Webgrafia

Alves, J. M. (20 de Dezembro de 2007). *Da governação das escolas*. Obtido em 7 de Outubro de 2010, de (Des) construindo: <http://nunosilvafraga.net/?p=580>

Federação de Cooperativas de Solidariedade Social (9 de Março de 2009). Movimento Cerci – História. Obtido em 7 de Outubro de 2010, de FENACERCI: http://www.fenacerci.pt/canal0B_Movimento/mov_historia2.htm

Fundação AFID Diferença, A. N. (2011). *O que fazemos*. Obtido em 10 de Setembro de 2011, de Fundação AFID Diferença: <http://www.fund-afid.org.pt/index.php/deficiencia>

INR, I. N. (23 de Abril de 2010). *INR - O que é a CIF?* Obtido em 7 de Outubro de 2010, de INR: <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>

PIN-ANDEE, A. N. (Julho de 2008). *Pró Inclusão*. Obtido em 9 de Janeiro de 2011, de Pró Inclusão: <http://proinclusao.com.sapo.pt/projectos.html>

Capítulo 8. Anexos

Anexo 1- Carta dirigida ao Diretor da Escola do Agrupamento de Escolas a solicitar a colaboração no estudo

Isabel Maria Picado O. M. Costa

Rua Camilo Castelo Branco nº58

3880-096 Ovar

Tlm: 918561265

E-mail: isabelpicado75@gmail.com

27 de Abril de 2011

██████████

Diretor do Agrupamento

Prezado Dr. ██████████

No âmbito do Mestrado em Administração Pública e Gestão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a realizar um projeto sobre Escola Inclusiva e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, sob orientação do Prof. Doutor Rui Santiago.

São objetivos deste estudo fazer um diagnóstico do Agrupamento das práticas da gestão face à Escola Inclusiva. Sendo do nosso propósito a elaboração de um projeto com sugestões de melhoria no sentido de promover a Escola Inclusiva.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização deste estudo no agrupamento de Escolas onde V. Ex.^a preside e a colaboração dos elementos pertencentes ao órgão de direção do Agrupamento, assim como a autorização para a consulta do Projeto Educativo.

È minha intenção obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, comprometendo-me, também a salvaguardar a identidade do Agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Estarei disponível para apresentar os resultados se assim o desejarem.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente

Isabel Picado

Anexo 2- Guião de entrevista semidirigida realizada ao Diretor da Escola e ao Presidente do Conselho Geral

1- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que forma?

2-De que maneira a informação de Escola Inclusiva é divulgada/transmitida:

Aos professores?

Aos pais/ encarregados de educação?

À comunidade em geral?

3-Quais são os protocolos que existem com outras entidades e a instituição no que diz respeito à Escola Inclusiva?

4- Numa Escola Inclusiva a existência de uma equipa multidisciplinar é importante. Gostaria de saber se existe, neste agrupamento? Qual a sua constituição?

5- De que maneira referenciam as crianças com NEE? Existe um modelo próprio?

6- De que maneira incentiva/estimula os professores de ensino especial a fazer formação específica?

E de que maneira incentiva/estimula os professores de ensino regular a fazer formação/ atualizações, sobre crianças com NEE?

E em relação aos auxiliares de ação educativa que formações têm feito, para saber lidar com crianças com NEE?

7-Existem condições financeiras para pôr em prática o que se pretende com a Escola Inclusiva?

8- Como Diretor do Agrupamento/ Presidente do Conselho Geral quais as dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva?

9- Para além da sua formação de base, fez formação complementar na área de Gestão?

10- Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?

Anexo 3- Guião de entrevista semidirigida realizada ao CP-1ºCiclo, aos CDT-2º e 3º Ciclo e ao CSEAE.

1- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que maneira?

2-De que maneira a informação de Escola Inclusiva é divulgada/transmitida:

Aos professores?

Aos pais/ encarregados de educação?

À comunidade em geral?

3-Quais são os protocolos que existem com outras entidades e a instituição no que diz respeito à Escola Inclusiva?

4- Numa Escola Inclusiva a existência de uma equipa multidisciplinar é importante. Gostaria de saber se existe, neste agrupamento? Qual a sua constituição?

5- De que maneira referenciam as crianças com NEE? Existe um modelo próprio?

6- De que maneira é que os professores são incentivados/estimulados a fazer formação/atualizações sobre NEE?

7-. Têm feito atualização/formação na área do ensino especial?

8- Como Coordenador dos Professores do 1º ciclo/ Coordenador dos Diretores de Turma do 2º,3º Ciclo/ Coordenador dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, quais as dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva?

9- Que medidas é que propõe para a Escola se tornar mais Inclusiva?

Anexo 4- Sistema Categorical

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Escola Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> -Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo -Informação transmitida aos professores, aos pais/encarregados de educação e comunidade educativa -Protocolos/Parcerias 	-Conceito de Escola Inclusiva
Referenciação e Intervenção aos alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo de referenciação -Atendimento ao aluno com NEE -intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios -Equipa Multidisciplinar e sua constituição 	
Processos de Melhoria	<ul style="list-style-type: none"> -Relevância da Formação dos professores de ensino regular, de educação especial e dos técnicos operacionais -Dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da Escola Inclusiva - Propostas para tornar a Escola mais Inclusiva 	

Anexo 5- Transcrição integral de uma entrevista realizada

Normas de transcrição

As transcrições seguiram, na generalidade, as regras da linguagem escrita. As normas mais específicas foram as seguintes:

ENT- A Investigadora

DE- Diretor da Escola

PCG- Presidente do Conselho Geral

CP- 1ºCiclo – Coordenadora dos Professores do 1ºCiclo

CDT- 2ºCiclo – Coordenadora dos Professores do 2ºCiclo

CDT- 3ºCiclo – Coordenador dos Professores do 3ºCiclo

CSEAE- Coordenador dos Serviços Especializados de Apoio Educativo

(?)- Palavras omitidas por dificuldades de transcrição

... - As reticências no fim do enunciado indicam interrupção; no início indicam continuidade à ideia acabada de expressar pelo interlocutor

ENTREVISTA AO DIRECTOR DA ESCOLA

Duração 30 minutos.

ENT- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo?

DE- De uma forma explícita... talvez não...acho que não...mas as questões das preocupações com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente... sempre estiveram...nós somos uma escola que promove a equidade a vários níveis e obviamente também nos preocupamos muito desde sempre ... desde o 319/91 que na verdade... esta escola foi considerada pela Direção Regional Educacional Centro ...pela formação da área educativa como uma escola que trabalhava muito bem...os alunos com...com *handicaps*...não é...

ENT- De que maneira a informação da Escola Inclusiva é divulgada/transmitida: aos professores, aos pais /encarregados de educação e à comunidade em geral?

DE- Através das nossas práticas... nós não publicitamos isso...sei lá...mais recentemente no que diz respeito à questão do...do 3 ...que regulamenta a educação especial... através de todos os processos de referenciação através dos problemas...da forma como nós tratamos e trabalhamos e alocamos recursos para os alunos com esses problemas...a escola inclusiva...está aí ...está também na preocupação que nós temos... em transformar gradualmente a escola ... numa perspetiva de que... é necessário utilizar a cadeira de rodas nós temos rampas que são necessárias já há muitos e muitos anos...nós preocupamo-nos por exemplo...com alguns alunos que utilizam a cadeira de rodas em estarem sempre ao longo do ano letivo no pavilhão de entrada para não percorrer 800metros pois esta escola é muito extensa...há um conjunto de preocupações com a escola inclusiva que já está incluída dentro... no seio da direção e também no grupo de educação especial

ENT- Quais são os protocolos que existem com outras entidades e a instituição no que diz respeito à Escola Inclusiva?

DE-...Eu...Eu acho que nós temos uma grande ligação com a autarquia...e com a autarquia... a autarquia também é muito sensível obviamente á questão da escola inclusiva...sempre que é necessário...fornece-nos transporte para...todos os dias...trazer alunos com mais problemas...para a escola, temos um...um protocolo também já há muitos anos com aqui ao lado a Cerci... é mesmo em frente...e alguns alunos...enfim...frequentam lá ateliers...e basicamente são estes dois protocolos...que nos dão apoio...a Câmara e a Cerci.

ENT- Numa Escola Inclusiva a existência de uma equipa multidisciplinar como sabe é importante. Este Agrupamento tem uma equipa multidisciplinar?

DE- Tem...tem...nós temos um grupo forte em termos de educação especial temos uma psicóloga...temos uma terapeuta da fala... é preciso dar relevo a um outro pormenor...este agrupamento é também ... tem também uma unidade de autismo numa das nossas escolas...nessa unidade... essa unidade é frequentada por alunos de todo o concelho inclusive também fora do conselho...funciona em ... é um bocadinho afastado este ano queríamos tentar trazer esta escola um pouco mais para o centro de ... mas por impedimento de estruturas físicas de salas não conseguimos mas...agora perdi-me um pouco...qual era a pergunta?

ENT- Era a equipa multidisciplinar...

DE-...A terapeuta da fala funciona fundamentalmente na UEE mas que... a UEE unidade de ensino estruturado de autismo na escola de [REDACTED] mas quando é necessário também dar apoio a um ou outro aluno temos a psicóloga...no caso deste ano... é uma ótima profissional e ...obviamente temos também...por exemplo nas equipas de referenciação ... nessa equipa multidisciplinar para além da psicóloga para além...de elementos da educação especial outros elementos professores com muita experiência de educação especial e que fazem parte dessas equipas de referenciação e sempre que é necessário por exemplo encaminhar um aluno ou para educação especial ou para cursos curriculares alternativos ou simplesmente alocar – lhe...recursos no âmbito do despacho 50 essa equipa funciona com muita regularidade.

ENT-A terapia da fala como disse, funciona aqui a tempo inteiro?

DE- Não...não...nós temos...meio...meio horário da terapeuta da fala com mais preocupação para o ensino estruturado do autismo mas pontualmente também dá apoio a alunos mais carenciados. De qualquer forma...continuamos a encaminhar muitos alunos principalmente no que diz respeito á terapia da fala para clínicas e gabinetes da região...

ENT- E outras terapias também...que possam precisar...

DE- E outras terapias...mesmo a terapia da fala não temos capacidade de resposta e...aliás em termos de psicóloga...a psicóloga trabalha forte e feio...duro...mas...mas nós não temos recursos humanos suficientes para atender todos os alunos que necessitem de psicologia.

ENT- De que maneira é que referenciam as crianças com NEE?... Há um modelo próprio?

DE- Há um modelo próprio...de referenciação...pode iniciar-se através dos encarregados de educação e através dos próprios docentes normalmente é através de uma ligação entre os docentes e os próprios encarregados de educação há um modelo próprio que entra no órgão de Gestão, o órgão de gestão despoleta a equipa...a tal equipa de referenciação que é...que é constituída como lhe disse pelo psicólogo por um colega de educação especial normalmente o delegado o [REDACTED] ou outros de vez em quando, vai havendo alguma rotação em termos de educação especial...porque nós temos muitas referenciações...este agrupamento tem á volta de 2200 alunos...

DE - Sabe me dizer já agora o número de alunos com NEE?

DE- Não sei ...não tenho de memória...sei que são muitos....ainda ontem estive a trabalhar nisso mas ...esse dado não tenho de memória.....por isso à uma 1ª reunião de referenciação para um aluno ou dois alunos seja como for... e depois a partir daí... há a equipa... aquele grupo tem a noção que esse aluno é um aluno para entrar no 3 ou eventualmente para... continuar no ensino regular ou eventualmente ser acolhido...e ou apoiado através do despacho 50... normalmente quando há...quando há algumas pistas de que eventualmente possa entrar no 3 é feito 1º um relatório técnico- pedagógico e há uma 2º referenciação... com outra reunião de referenciação...é necessário também recolher um conjunto de documentos como sejam os documentos do psicólogo e documentos médico de família...e nós aí não prescindimos desses documentos...e só depois de muita certeza de que a situação é muito clara relativamente aquele aluno é que é encaminhado para a...a educação especial...

ENT- Em relação a esta questão o aluno sendo... vindo referenciado já à partida... já vindo referenciado já é mais fácil ser encaminhado... mas no caso de ser referenciados cá com necessidades educativas especiais o tempo de demora entre a referência e...e...e os apoios que realmente necessitam ...desde a sua sinalização até ter o apoio efetivo há algum tempo de demora?

DE- Uma das dificuldades em termos a...é a elaboração dos horários dos colegas de educação especial é...é...não é fácil porque os horários tem que ser flexíveis no sentido de ao longo do ano irem permitindo a entrada de novos alunos de educação especial...e no início do ano digamos que...nós distribuimos as horas dos colegas de educação especial por todos os alunos que tem necessidades educativas especiais de carácter permanente às vezes de uma forma excessiva...e depois...consoante vão entrando mais alguns alunos para a educação especial nós vamos retirando algumas horas de alguns alunos e por isso equilibrando com alguma flexibilidade os recursos para novos alunos que entrem.

ENT- Portanto também poderão existir alunos referenciados com necessidades educativas especiais que ...não sejam contemplados a todos os apoios que realmente necessitam?

DE- Acabámos há muito poucos dias de aprovar no conselho pedagógico os relatórios circunstanciados que são relatórios que permitem digamos a elaboração do programa educativo individual...há uma tendência para em cerne de conselho de turma o diretor de turma ou do 1ºciclo o professor titular e...o...professor de educação especial olharem para aquele aluno de uma forma ideal na perspetiva de que o que seria necessário para aquele aluno ter um apoio eficaz...e como disse ideal ...e há digamos propostas completamente irrealistas relativamente aos recursos que temos. Este ano julgo que utilizamos a seguinte estratégia em termos de conselho pedagógico aprovamos o relatório circunstanciado na generalidade mas...sobre despacho meu...digo lá exatamente que a... distribuição dos apoios dependerá dos recursos humanos existentes...nós não sabemos se no próximo ano letivo... vamos continuar com os mesmos colegas de educação especial que temos este ano pelo menos com o mesmo número com as mesmas horas...por isso tem que haver aqui alguma relativização que é...os nossos recursos humanos são parcos...psicologia, terapia da fala, educação especial e temos ...infelizmente muitos alunos que precisam de apoio por isso temos que distribuir com alguma equidade esses apoios.

ENT- De que maneiras incentivam os professores de ensino especial a fazer formação específica assim como os professores de ensino regular? ...há alguma maneira da parte da gestão...

DE- Sabe que...não é necessário de fazer esse estímulo...eu acho que temos a sorte de ter aqui profissionais que por si...fazem auto formação no centro de formação intermunicipal de ■■■ e ■■■ e ■■■ que é o nosso centro de formação...não tem havido formação para docentes do ensino especial...para educação especial...mas as pessoas sabem que a educação especial é uma área que exige muita formação...e tem que ser auto-formação...as pessoas têm que procurar formação onde há...e...eu...tenho conhecimento que a esmagadora maioria dos colegas da educação especial...têm vindo a auto formar-se talvez se calhar muito mais que os outros professores de ensino regular

ENT- E os professores de ensino regular...há menos procura para essas formações?

DE- Menos procura...tenho certeza disso...nós vamos dando alguma formação ainda este ano houve uma pequena formação sobre autismo...são questões muito pontuais não é?...as escolas não tem grandes condições para fazer...para pagar...digamos...formação aos professores...a formação deveria...segundo a própria legislação ser fornecida pelo Ministério da educação nós sabemos que estamos em momentos...muito complicados...e ainda há poucos dias tive numa reunião no centro de formação e sabemos que não há perspectivas de que haja formação creditada por não ser aquela que nós conhecemos...por isso...se não for essa auto formação...não vamos a lado nenhum...agora custa ...custa...porque na verdade os professores não deveriam ter obrigação de pagar a sua formação...mas é o que temos...por isso...eu acho que relativamente aos colegas de educação especial não é necessário...de sensibilizá-los para isso porque de qualquer forma fazem uma formação própria escolhem as suas áreas que estão mais sensíveis.

ENT- Em relação aos auxiliares de ação educativa, têm feito formação no sentido de saber lidar com crianças com necessidades educativas especiais?

DE- Não...não...não...essa é outra...outra...dificuldade porque...os nossos assistentes operacionais estão a encolher ...(sorrisos) ...os quadros que tínhamos de assistentes operacionais alguns...com alguns conhecimentos... como atender alunos com necessidades educativas especiais... foram-se reformando....não há recuperação dessas vagas...o Ministério da Educação e a Câmara Municipal de [REDACTED] vai nos cedendo CEIS que são contratos de emprego e de inserção são pessoas que estão desempregadas... muitas vezes essas pessoas não têm qualquer formação e não tem qualquer aptidão para relacionar com alunos... isso tem-nos criado alguns problemas...essa é um das matérias mais débeis . O que temos é...em algumas escolas onde...há mais necessidade um apoio mais próximo para alunos com necessidades educativas especiais...temos selecionado...um pouco em função daquilo que conhecemos dos funcionários...e este ou aquele para um apoio mais próximo...mas de resto não têm aqui outra formação.

ENT- Existem condições financeiras para por em prática o que se pretende com a Escola Inclusiva?

DE- Esta resposta está...está dada...há bocadinho naquela que eu disse ...quer dizer... nós somos Portugal e estamos todos a apertar o cinto não é?...por isso a resposta é não...não há grandes condições...já fizemos alguma coisa nesse sentido estamos a fazer menos... reconheço que sim porque... não há muitas reservas digamos que onde há um apoio mais particular e há um financiamento específico do ministério da educação é exatamente na unidade de ensino estruturado de autismo há uma rubrica mesmo específica para lá...e acho que temos uma unidade de ensino estruturado com alguma qualidade...de resto a única coisa que existe somos poucos recursos que temos em termos humanos não é...um ou outro aluno que precisa de um computador e um ou outro componente mais específico normalmente pedimos à direção regional e conseguimos encontrar...mas digamos com o nosso próprio financiamento...com verbas específicas não temos.

ENT- Como diretor do agrupamento quais as dificuldades sentidas... aliás já foram aqui faladas também algumas... para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?

DE- Sabe...Deixe-me fazer só aqui uma pequena introdução relativamente à questão da escola inclusiva, eu sou completamente a favor da escola inclusiva, mas acho que a escola inclusiva não pode ser... vista como todos os alunos com necessidades educativas especiais sejam eles quais forem devem estar na escola...porque nós

tivemos um problema...muito particular no ano passado e há dois anos... tivemos uma aluna autista que esteve na nossa unidade de ensino estruturado que depois passou para aqui para a escola [REDACTED] era uma miúda... que já tinha 14/15 anos, forte, pesada e com...níveis de autismo, chamemos-lhes assim, eu não sou especialista obviamente em...em educação especial, profundos era uma aluna com muitas...muitas dificuldades...nós...enfim destinamos a essa aluna uma quantidade dos nossos recursos... considerável... acho que os alunos de certa forma até sofreram um pouco com isso porque nós tínhamos dois professores de ensino especial quase a tempo inteiro relativamente com essa aluna e um funcionário... Aquela menina tinha que ter uma pequena sala...comprámos alguns equipamentos colocámos alguns materiais...não há ninguém aqui formado especificamente em autismo nem sei se haverá no país essa especialidade...e tudo fizemos para que essa aluna enfim...fosse crescendo e fosse feliz aqui nesta escola...a miúda trouxe-nos “n” problemas...a miúda batia nos outros...a miúda partia vidros...a miúda fez trinta por uma linha...foram dois anos terríveis... fugia-nos da escola...e por isso essa aluna na minha perspetiva e eventualmente outros alunos com... grande profundidade em termos de necessidades especiais na minha perspetiva não podem...não podem...não podem ser abrangidos pela escola inclusiva têm que estar em escola especiais por isso quando falamos em escola inclusiva não é meter toda a gente no mesmo saco temos que diferenciar daí um pouco...obviamente com...com algum bom senso com algum equilíbrio que...na verdade alguns alunos que não podem entrar na escola pelo contrário... acho que nem é bom para eles nem é bom para a comunidade educativa...com quem lidam...por isso fazendo esta introdução ...digo que obviamente...a pergunta era?

ENT- As dificuldades sentidas.

As dificuldades são exatamente essas são...nós lidarmos muitas vezes com alunos com muita profundidade perante algumas...algumas doenças... lembro-me por exemplo...aqui há 3 ou 4 anos havia uma aluna ...que era necessário extrair-lhe as urinas com alguma regularidade ao longo do dia...e está a ver...e nós não tínhamos e continuamos a não ter ninguém especializado...por isso tivemos que encontrar uma funcionária uma assistente operacional com alguma sensibilidade para isso... temos as casas de banho...enfim... com todas as condições para alunos com necessidades especiais...a menina utilizava uma marquesa...era uma situação muito delicada... porque... houve inclusive algum...algum mal-estar entre funcionários, porque essa senhora sempre foi uma pessoa muito disponível mas...mas...a mãe dessa menina às vezes achava que essa funcionária não estava a fazer bem o seu serviço...enfim...há aqui um conjunto de constrangimentos quando se trata de alunos com...com esse tipo de necessidades muito específicas que a escola não está preparada... relativamente a outros alunos...nós sempre soubemos receber esses alunos eles diluem-se no seio de todos os outros alunos e penso que temos condições para trabalhar com a esmagadora maioria dos alunos com necessidades educativas especiais.

ENT- No fundo acha que também...uma das dificuldades sentidas é a falta de recursos humanos?

DE- Sim falta de recursos humanos especializados e falta de condições específicas ...por exemplo...nós temos uma unidade de ensino estruturado... onde estão neste momento alunos do PEI do 1ºciclo...quando estes alunos atingirem a idade do 2º e 3º ciclo eu não imagino como disse...termos condições para avançarmos com uma unidade de ensino estruturado para crianças com essas idades com 11,12,13 anos tem passado por aqui alguns alunos autistas, salvo essa menina, que são...que tem um grau muito leve...e...quase que não se sentem e eles

têm passado por aqui e têm tido sucesso...nós estamos sempre ...focados nesses alunos damos-lhe tudo o que é necessário...mas não temos tido problemas...mas quando houve essa menina quando ela passou por aqui... as dificuldades foram imensas... destabilizou completamente o ambiente da própria escola...aliás essa menina ...já agora e...isto não é muito importante...para a entrevista...mas essa menina...acabou por ser... transferida para uma escola de [REDACTED] ...e [REDACTED] fica aqui a cerca de 30 km... que tinha a...creio eu ...pelo menos tinha essa intenção de que ia para uma unidade de autismo ... estive lá 15 dias a 3 semanas...e agora neste momento...quanto sei ela não está em nenhuma escola pública.

ENT- Estamos quase a acabar...Para além da sua formação de base fez formação complementar na área de Gestão/Administração?

DE- Sim...sim...eu...eu tive uma enorme felicidade fui dos poucos professores neste país em que o Ministério da Educação teve a gentileza de me pagar dois anos...é verdade...fiz a instrução de gestão escolar no politécnico do Porto durante dois anos...já era presidente do conselho executivo entretanto sai...e durante esses dois anos no procedimento não trabalhei pagavam -me sempre ao fim do mês...(riso) foi na verdade um despacho qualquer decreto - lei que ...digamos que de certa forma me levou aquele curso...no Porto com dispensa total da componente letiva e por isso foi...foi...foi um refrescamento fantástico...foi porque afastei-me da escola...estudei...tirei o meu curso... foi muito...muito interessante principalmente tive o meu vencimento ...no fundo foi uma espécie de uma dupla licença sabática....foi dois anos seguidos

ENT- Foi uma mais-valia para si... como diretor....da escola?

DE- Sim...sim

ENT- Por último que medidas é que propunha para tornar a escola mais inclusiva?

DE- Esta resposta está implícita naquilo que disse antes não é? ...que eu sou a favor da escola inclusiva...com limites...não é para todos...um aluno...que não tenha o mínimo de condições para estar aqui e que não haja benefícios para ele...e que eventualmente também não destabilize completamente o ambiente escolar...porque...porque as pessoas tem que estar habituadas a coabitar obviamente com todos os cidadãos tendo este ou aquele problema mas há limitações há pessoas não podem andar...estou a imaginar por exemplo aquela menina autista ela não pode andar sozinha na sociedade ...não é? ...porque senão faz disparates...o dia em que ela...Nós estivemos na parte final em que estabelecemos aqui um protocolo com a Cerci [REDACTED] depois de muitas reuniões com a direção regional de ação do centro com a equipa de apoio às escolas...e no ultimo mês sensivelmente ela passou a ter as aulas dela basicamente aqui...na Cerci [REDACTED] eram os nossos professores que iam lá dar as aulas...houve uma altura em que apanhou uma porta aberta e fugiu... desapareceu andamos à procura dela acabamos por encontrá-la no centro da cidade...foi uma loucura, foi a policia, toda a gente...e ela pelo caminho partiu um vidro de um carro...felizmente não lhe aconteceu nada...mas não vejo aquela miúda a...passado uns 15 dias ...ligaram do Centro de Saúde...ela estava no Centro de Saúde...ligaram-me para mim... nem sequer ligaram para a mãe..-“ai temos aqui a menina”(já não me lembro do nome da menina)- ...fomos lá buscá-la...trazê-la para a escola...e tinha fugido da mãe...por isso estes problema...são problemas...tem que ser bem definidos bem clarificados esses alunos não...na minha perspetiva...não podem estar...numa escola do ensino regular...agora de resto relativamente a todos os alunos nós temos...nós

temos...abraçamos a esses meninos tratamos o melhor que podemos...era necessário que na verdade...eu..eu não concordo completamente... e já trabalhei um ano na Cerci...não concordo com o depósito que é uma Cerci de todos esses meninos acho que na verdade esses estabelecimentos devem-se incluir eventualmente só trabalhar com aqueles que...só as tais exceções ... esses alunos devem estar no seio de todos os outros alunos...é preciso é que na verdade que o Ministério da educação a segurança social seja quem for...invista um pouco mais nas escolas em termos de salas adequadas em termos de um conjunto de equipamentos adequados, em termos de recursos humanos mais especializados e é isso que é necessário na escola para que na verdade a escola inclusiva não seja só uma frase bonita uma ideia bonita mas que se possa concretizar no dia a dia.

ENT- Muito Obrigado!

Anexo 6- Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas ao DE e ao PCG

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Escola Inclusiva
	Categoria: Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Considera que no projeto educativo a divulgação “De uma forma explícita... talvez não...acho que não...mas as questões das preocupações com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente... sempre estiveram...”</p> <p>Afirmando que “obviamente também nos preocupamos muito desde sempre ... desde o 319/91 que na verdade... esta escola foi considerada pela Direção Regional Educacional Centro ...pela formação da área educativa como uma escola que trabalhava muito bem ...os alunos com...com <i>handicaps</i>...”</p>
P.C.G.	Sim... está... está... este agrupamento... esta escola é até unidade estruturada portanto de apoio ao ensino especial

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Escola Inclusiva
	Categoria: Divulgação da Escola Inclusiva no Projeto Educativo
	Subcategoria: Conceito da Escola Inclusiva
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Afirma que “nós somos uma escola que promove a equidade a vários níveis e obviamente também nos preocupamos muito desde sempre... desde o 319/91”</p> <p>Assume que “eu sou completamente a favor da escola inclusiva”</p>

	<p>No entanto diz-nos “ quando falamos em escola inclusiva não é meter toda a gente no mesmo saco temos que diferenciar daí um pouco... obviamente com....com algum bom senso com algum equilíbrio, que...na verdade, alguns alunos não podem entrar na escola pelo contrário...acho que nem é bom para eles nem é bom para a comunidade educativa...com quem lidam”</p> <p>Justifica a sua opinião “ eu sou a favor da escola inclusiva...com limites... não é para todos... um aluno... que não tenha o mínimo de condições para estar aqui e que não haja benefícios para ele... e que eventualmente também não destabilize completamente o ambiente escolar ...porque ...porque as pessoas têm que estar habituadas a coabitar obviamente com todos os cidadãos tendo este ou aquele problema mas há limitações há pessoas não podem andar... estou a imaginar por exemplo aquela menina autista ela não pode andar sozinha na sociedade ...não é?”</p>
P.C.G.	<p>Explica o seguinte “para a escola se tornar inclusiva tem que ter respostas a nível curricular para todos os tipos de alunos e portanto tem de em 1º lugar...fazer um estudo do meio envolvente à escola para ver que tipo de alunos é que lhe pode vir bater à porta...tem que conhecer bem o meio...tem que estar bem integrada no meio ...e aberta ao meio...para perceber qual é a realidade...que a circula ...que a circunda...depois...tem que preparar resposta para todos os tipos de alunos que lhe vão sugerir...não há uma resposta única porque cada tipo de aluno exige uma resposta adequada”</p>

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Escola Inclusiva
	Categoria: Informação transmitida aos professores, aos pais/encarregados de educação e comunidade educativa sobre Escola Inclusiva
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Menciona que “Através das nossas práticas... nós não publicitamos isso...sei lá...mais recentemente no que diz respeito à questão do...do 3 ...que regulamenta a educação especial ...através de todos os processos de referenciação através dos problemas...da forma como nós tratamos e trabalhamos e alocamos recursos para</p>

	os alunos com esses problemas...a escola inclusiva...está aí...”
P.C.G.	“Relativamente a isto eu vou-lhe dizer uma coisa que tem a ver com ...na minha opinião pessoal e por alguma observação que eu faço... e da própria comunidade envolvente... essa nossa aposta na escola inclusiva envolveu riscos riscos para a própria imagem da escola”

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Escola Inclusiva
	Categoria: Protocolos/Parcerias
	Unidades de Registo
D.E.	Refere que “...Eu acho que nós temos uma grande ligação com a autarquia (...) a autarquia também é muito sensível obviamente à questão da escola inclusiva ... sempre que é necessário...fornece-nos transporte (...) temos um...um protocolo também já há muitos anos com aqui ao lado a Cerci ...(...)e basicamente são estes dois protocolos ...que nos dão apoio...a Câmara e a Cerci”
P.C.G.	Informa que “Temos os protocolos por exemplo com vários parceiros sociais nomeadamente empresas e outras instituições, a própria autarquia...no sentido de facultar para estes alunos ...estágios...à conclusão dos seus cursos de educação/formação, nos PCAs nós também temos...temos protocolos com...com a Câmara Municipal no sentido de facultar algumas possibilidades de integração na vida ativa deles...e depois temos também alunos nossos ...que são alunos esses com necessidades educativas especiais protocolos que temos com...por exemplo com a Cerci ...com algumas instituições privadas no domínio empresarial, para facultar algumas experiências profissionais ...que ajudem a melhor integrar alguns desses alunos”

Diretor da	Dimensão: Referenciação e Intervenção aos Alunos com NEE
-------------------	---

Escola e Presidente do Conselho Geral	Categoria: Modelo de Referenciação
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Diz-nos que “Há um modelo próprio...de referenciação... pode iniciar-se através dos encarregados de educação e através dos próprios docentes normalmente é através de uma ligação entre os docentes e os próprios encarregados de educação”</p> <p>Acrescenta que “ há um modelo próprio que entra no órgão de Gestão, o órgão de gestão despoleta a equipa ... a tal equipa de referenciação”</p> <p>Ainda informa que “é necessário também recolher um conjunto de documentos como sejam os documentos do psicólogo e documentos do médico de família...e nós aí não prescindimos desses documentos... e só depois de muita certeza de que a situação é muito clara relativamente aquele aluno é que é encaminhado para a...a educação especial...”</p>
P.C.G.	<p>Refere que “Já vêm referenciados aqueles que iniciam o percurso escolar deles no nosso agrupamento, começam a ser referenciados logo no jardim-de-infância ...e são acompanhados ao longo de todo o seu percurso escolar”</p>

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Referenciação e Intervenção aos Alunos com NEE
	Categoria: Atendimento dos Alunos com NEE
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Informa que “nós distribuímos as horas dos colegas de educação especial por todos os alunos que tem necessidades educativas especiais de carácter permanente às vezes de uma forma excessiva.... e depois ... consoante vão entrando mais alguns alunos para a educação especial nós vamos retirando algumas horas de alguns alunos e por isso equilibrando com alguma flexibilidade os recursos para novos alunos que entrem.”</p> <p>“há uma tendência para em cerne de conselho de turma o diretor de turma ou do 1ºciclo o professor titular e... o... professor de educação especial olharem para</p>

	<p>aquele aluno de uma forma ideal na perspetiva de que o que seria necessário para aquele aluno ter um apoio eficaz... e como disse ideal ...e há digamos propostas completamente irrealistas relativamente aos recursos que temos.”</p> <p>A estratégia encontrada “Este ano julgo que utilizamos a seguinte estratégia em termos de conselho pedagógico aprovamos o relatório circunstanciado na generalidade mas....sobre despacho meu ...digo lá exatamente que a...distribuição dos apoios dependerá dos recursos humanos existentes... nós não sabemos se no próximo ano letivo...vamos continuar com os mesmos colegas de educação especial que temos este ano pelo menos com o mesmo número com as mesmas horas... por isso tem que haver aqui alguma relativização que é...os nossos recursos humanos são parcos...psicologia, terapia da fala, educação especial e temos...infelizmente muitos alunos que precisam de apoio por isso temos que distribuir com alguma equidade esses apoios.”</p>
P.C.G.	<p>Diz-nos que: “Todos os apoios que nós podemos disponibilizar...eles são facultados...agora obviamente que haverá...situações em que...seja mais difícil ...contemplar na totalidade ou...mas nós fazemos os possíveis”</p>

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Referenciação e Intervenção aos Alunos com NEE
	Categoria: Intervalo de tempo entre a referenciação e a atribuição de apoios
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Menciona que “Uma das dificuldades em termos a ... é a elaboração dos horários dos colegas de educação especial é...é... não é fácil porque os horários têm que ser flexíveis no sentido de ao longo do ano irem permitindo a entrada de novos alunos de educação especial”.</p>
P.C.G.	<p>“Eu penso que é muito rápido....penso que é muito rápido...”</p>

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Referenciação e Intervenção aos Alunos com NEE
	Categoria: Equipa Multidisciplinar
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Informa-nos que “nós temos um grupo forte em termos de educação especial temos uma psicóloga... temos uma terapeuta da fala... (...) ...obviamente temos também... por exemplo nas equipas de referenciação... nessa equipa multidisciplinar para além da psicóloga para além.. de elementos da educação especial outros elementos professores com muita experiência de educação especial e que fazem parte dessas equipas de referenciação e sempre que é necessário por exemplo encaminhar um aluno ou para educação especial ou para cursos curriculares alternativos ou simplesmente alocar-lhe....recursos no âmbito do despacho 50 essa equipa funciona com muita regularidade”</p> <p>Menciona que “nós temos ...meio...meio horário da terapeuta da fala com mais preocupação para o ensino estruturado do autismo mas pontualmente também dá apoio a alunos mais carenciados. De qualquer forma... continuamos a encaminhar muitos alunos principalmente no que diz respeito à terapia da fala para clínicas e gabinetes da região...”</p>
P.C.G.	“Uma equipa multidisciplinar ligada á escola inclusiva penso que não há temos aqui é valências que ...que tratam por sidessas questões”

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Processos de Melhoria
	Categoria: Relevância da Formação dos professores do ensino regular, dos professores de educação especial e dos técnicos operacionais
	Unidades de Registo
D.E.	Em relação aos professores de educação especial “eu tenho conhecimento que a esmagadora maioria dos colegas da educação especial têm vindo a auto formar-se”

	<p>Em relação aos professores de ensino regular “Menos procura... tenho certeza disso ... nós vamos dando alguma formação ainda este ano houve uma pequena formação sobre autismo... são questões muito pontuais não é?...as escolas não tem grandes condições para fazer...para pagar...digamos...formação aos professores”</p> <p>Em relação aos técnicos operacionais “Não ...não ...não...essa é outra...outra... dificuldade”</p>
P.C.G.	<p>Em relação aos professores de educação especial “eu penso que todos os anos fazem atualizações...senão a totalidade pelo menos uma...parte significativa ”</p> <p>Em relação aos professores de ensino regular “Provavelmente um ou outro...”</p> <p>Em relação aos técnicos operacionais “mas penso que não é...não é...muito intensa ...nem em...grande número ”</p>

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Processos de Melhoria
	Categoria: Dificuldades sentidas face à Escola Inclusiva
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Salienta “ os nossos assistentes operacionais estão a encolher os quadros que tínhamos de assistentes operacionais alguns ...com alguns conhecimentos... como atender alunos com necessidades educativas especiais ...foram-se reformando...não há recuperação dessas vagas...”</p> <p>Quanto às condições financeiras diz-nos que “ nós somos Portugal e estamos todos a apertar o cinto não é? ...por isso a resposta é não...não há grandes condições”</p> <p>Acrescenta “Sim falta de recursos humanos especializados e falta de condições específicas”</p> <p>Quanto à falta de pessoal especializado, condições específicas, dá-nos um exemplo: “uma aluna ...que era necessário extrair-lhe as urinas com alguma regularidade ao longo do dia...e está a ver... e nós não tínhamos e continuamos a</p>

	<p>não ter ninguém especializado...”</p> <p>“temos as casas de banho.. enfim...com todas as condições para alunos com necessidades especiais...a menina utilizava uma marquesa...era uma situação muito delicada”</p>
P.C.G.	Afirma que as dificuldades “Pois...são dificuldades de ordem financeiras”

Diretor da Escola e Presidente do Conselho Geral	Dimensão: Processos de Melhoria
	Categoria: Propostas para tornar a Escola mais Inclusiva
	Unidades de Registo
D.E.	<p>Refere que “é preciso é que na verdade que o Ministério da educação, a segurança social seja quem for ...invista um pouco mais nas escolas em termos de salas adequadas em termos de um conjunto de equipamentos adequados, em termos de recursos humanos mais especializados e é isso que é necessário na escola para que na verdade a escola inclusiva não seja só uma frase bonita uma ideia bonita mas que se possa concretizar no dia-a-dia”</p> <p>Ainda refere que “a escola inclusiva...está aí...está também na preocupação que nós temos...em transformar gradualmente a escola”</p>
P.C.G.	<p>Menciona que “é um processo continuo e de experimentação...de recuos de avanços...agora isto implica também uma boa ligação também às famílias...uma conjugação de esforços entre autarquias a escola e as empresas...portanto é uma missão de escola enquanto comunidade...para dar uma resposta mais...mais eficaz”</p>